



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ETIANE DE FÁTIMA THEODOROSKI

CONDIÇÕES DE TRABALHO E ALOCAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS NO MUNICÍPIO
DE CURITIBA

CURITIBA

2020

ETIANE DE FÁTIMA THEODOROSKI

CONDIÇÕES DE TRABALHO E ALOCAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS NO MUNICÍPIO
DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa do Rocio Caldas

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Theodoroski, Etiane de Fátima.

Condições de trabalho e alocação de docentes da educação básica :
uma análise dos professores temporários no município de Curitiba / Etiane
de Fátima Theodoroski, 2020.

145 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Andréa do Rocio Caldas

1. Professores – Condições de trabalho. 2. Professores – Curitiba (PR).
3. Professores – Valorização. 4. Trabalho temporário – Professores. 5.
Educação básica. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
4000101B001PD

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ETIANE DE FATIMA THEODOROSKI**, intitulada: **CONDIÇÕES DE TRABALHO E ALOCAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA**, sob orientação da Profa. Dra. ANDRÉA DO RÓCIO CALDAS, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 27 de Março de 2020.

Andréa Caldas
ANDRÉA DO RÓCIO CALDAS
Presidente da Banca Examinadora

p/ Andréa Caldas
ANA LÓRENA DE OLIVEIRA BRUEL
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

p/ Andréa Caldas
GABRIELA SCHNEIDER
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

p/ Andréa Caldas
MARCOS EDGAR BASSI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Dedico esta dissertação aos meus pais (in memoriam),
por todos os ensinamentos e valores que me conduziram
até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial à minha orientadora Dra. Andrea Caldas, pela confiança em mim depositada e oportunidade de crescimento pessoal e acadêmico.

Aos professores Dra. Ana Lorena Bruel, Dra. Gabriela Schneider e Dr. Marcos Bassi, por aceitarem prontamente em participar das bancas de qualificação e de defesa, pela leitura cuidadosa e valiosas observações.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, pelas discussões e ensinamentos.

À professora Dra. Andrea Gouveia, pela oportunidade de realizar a prática docente junto à sua disciplina. Pelos importantíssimos ensinamentos.

Aos professores Dra. Adriana Dragone Silveira, Dra. Ângela Coutinho e Dr. Thiago Alves, pelo acolhimento e confiança, até mesmo quando eu ainda não era vinculada oficialmente ao programa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro.

Aos que tanto contribuíram com esta pesquisa, Andrea P., Eunice, Jaqueline, Rafael e Sandra, sempre tão prestativos e disponíveis para ajudar. Obrigada também pelo carinho e amizade.

A todos os colegas que conheci nesse percurso acadêmico, em especial à Daniele, Denize, Mariana, Rosangela e Soeli, pela amizade construída.

À minha família que sempre me acolheu nos momentos em que precisei.

Aos amigos que estiveram presentes nesta trajetória, em especial: Catarina e Priscila. Por toda atenção, estímulo e por terem me sacudido em todas as vezes que precisei. Obrigada por estarem comigo nessa etapa tão importante da minha vida.

Ao Jean, exemplo acadêmico, por todo incentivo e inspiração.

Com vocês, queridos, divido a alegria desta riquíssima experiência. Muito obrigada!

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.

Anísio Teixeira

RESUMO

Nos últimos anos, a contratação temporária de docentes da educação básica nas redes públicas tem chamado a atenção de pesquisadores no país. Este tipo de vínculo é destacado na legislação como sendo somente para atender necessidades temporárias de excepcional interesse público, porém, tem sido uma prática recorrente nas redes de ensino. Entre os elementos que caracterizam a valorização dos profissionais docentes é o ingresso na carreira por meio de concurso público, o que lhes garante estabilidade e uma série de direitos. Neste contexto, a pesquisa busca examinar as condições de trabalho e a alocação conforme a localização das escolas entre os docentes efetivos e temporários da rede estadual do Paraná, no município de Curitiba, nos anos de 2016 e 2017. A investigação parte de uma abordagem qualitativa, com a análise da legislação, e quantitativa, com os dados disponibilizados pelo Censo Escolar e pelo Laboratório de Dados Educacionais, utilizando-se de um software estatístico. São analisadas as leis e normatizações que abordam questões sobre as contratações, direitos e garantias que são estendidas a cada vínculo, também a quantidade de escolas em que atuam, o número de turmas em que lecionam, o número de matrículas que atendem, a quantidade de alunos por turma que assumem, e a quantidade de docentes entre as escolas com a respectiva localização das mesmas, no intuito de captar tendências de alocação dos profissionais conforme seu vínculo. Os resultados evidenciam que os docentes com contrato temporário não possuem os mesmos direitos que os efetivos admitidos mediante concurso público. Embora tenham conquistado uma série de direitos, ainda existe uma hierarquização entre os vínculos. Os temporários possuem a tendência de uma maior concentração em determinadas regiões da cidade, além de se deslocarem em um maior número de escolas. Porém verifica-se que em ambos os vínculos o número de turmas e alunos é alto, além de atenderem turmas superlotadas. É perceptível uma sobrecarga em ambos os vínculos, com um processo de intensificação ainda maior no ano de 2017.

Palavras-chave: Valorização docente; Condições de trabalho docente; Educação Básica; Professor temporário.

ABSTRACT

In recent years, the temporary hiring of basic education teachers in public schools has attracted the attention of researchers in the country. This type of contractual relationship is highlighted in the legislation as being only necessary in cases when schools need to meet temporary necessities of exceptional public interest. However, this has been a recurring practice in education networks. Among the elements that characterize the valorization of teaching professionals is the entry into the career through civil servant positions application, which safeguard them stability and a series of rights. In this context, the research seeks to examine working conditions and allocation according to the location of schools among the permanent and temporary teachers of the Paraná state network, in the city of Curitiba, in the years 2016 and 2017. The investigation is based on a qualitative approach with the analysis of the legislation and quantitative, with the data made available by the School Census and by the Educational Data Laboratory, using statistical software. The laws and regulations that address questions about hiring, rights and guarantees that are extended to each term are analyzed, also the number of schools in which they work, the number of classes they teach, the number of enrollments they attend, the number of students per class they assume, and the number of teachers between schools with their respective location, in order to capture trends in the allocation of professionals according to their bond. The results show that the teachers with a temporary contract do not have the same rights as those hired through public examinations. Although they have earned a series of rights, there is still a hierarchy between the bonds. Temporary workers tend to be more concentrated in certain regions of the city, in addition moving to a greater number of schools. However, it appears that in both bonds the number of classes and students is high, in addition to attending overcrowded classes. It is noticeable an overload in both bonds, with an even greater intensification process in 2017.

Keywords: Teacher valorization; Teacher's work condition; Basic Education; Temporary teacher.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 - PERCENTUAL DE DOCENTES TEMPORÁRIOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO, POR ESCOLA, TIPOLOGIA SOCIOESPACIAL, BAIRRO, DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2016.....117
- FIGURA 2 - PERCENTUAL DE DOCENTES TEMPORÁRIOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO, POR ESCOLA, TIPOLOGIA SOCIOESPACIAL, BAIRRO, DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2017.....118

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- PROPORÇÃO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS EM REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, BRASIL E PARANÁ, 2013 A 2018	91
GRÁFICO 2 - TOTAL DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS E EFETIVOS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ, CURITIBA, 2013 A 2017.....	93

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - FILTROS DAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016 E 2017	24
QUADRO 2 - CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	37
QUADRO 3 - LEVANTAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS DO PERÍODO DE 2010 A 2018	57
QUADRO 4 - TÍTULOS E PONTUAÇÃO PARA CLASSIFICAÇÃO DO PSS EM 2017	84
QUADRO 5 - DIREITOS QUE DIFEREM ENTRE OS DOCENTES EFETIVOS E OS TEMPORÁRIOS CONFORME PREVISTO NA LEGISLAÇÃO VIGENTE	87
QUADRO 6 - CONCENTRAÇÃO DE CATEGORIA SÓCIO-OCUPACIONAL POR TIPO SOCIOESPACIAL EM CURITIBA.....	113

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - INCIDÊNCIA DOS DESCRITORES EM TESES E DISSERTAÇÕES DO PORTAL DA CAPES (BRASIL, 2010/2018).....	56
TABELA 2 - REAJUSTE DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL DE 2009 A 2018.....	68
TABELA 3 - VENCIMENTO BÁSICO E REMUNERAÇÃO QUADRO PRÓPRIO DO MAGISTÉRIO – QPM, 2016 E 2017	73
TABELA 4 - SALÁRIO DOS DOCENTES TEMPORÁRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, 2017 E 2018	87
TABELA 5 – TOTAL DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ, CURITIBA, 2013 A 2017	92
TABELA 6 – OFERTA E QUANTIDADE DE ALUNOS POR TURMA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ, CURITIBA, 2013 A 2017.....	94
TABELA 7 - PERFIL DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, POR TIPO DE CONTRATO, 2017	97
TABELA 8 - ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, POR ETAPA DE ENSINO, MODALIDADE E TIPO DE CONTRATO, 2017	98
TABELA 9 - DISCIPLINAS DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, POR TIPO DE CONTRATO, 2017	99
TABELA 10 - QUANTIDADE DE ESCOLAS POR VÍNCULO, NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2016 E 2017	101
TABELA 11 - QUANTIDADE DE TURMAS POR VÍNCULO, NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2016 E 2017	104
TABELA 12 - QUANTIDADE DE MATRÍCULAS POR VÍNCULO, NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2016 E 2017	107
TABELA 13 - QUANTIDADE DE MATRÍCULAS POR TURMA, POR VÍNCULO, ETAPA, NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO	

MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2016 E 2017	110
TABELA 14 – QUANTIDADE DE ESCOLAS POR TIPOLOGIA SOCIOESPACIAL, PERCENTUAL DE DOCENTES TEMPORÁRIOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2016 E 2017	120
TABELA 15 - QUANTIDADE DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO, POR VÍNCULO, TIPOLOGIA SOCIOESPACIAL, DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2016 E 2017.....	122
TABELA 16 - QUANTIDADE DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO, POR TIPOLOGIA SOCIOESPACIAL, VÍNCULO, DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2016 E 2017	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Educativa Complementar
ADIn	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APP	Associação dos Professores do Paraná
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRE	Contratados em Regime Especial
EC	Emenda Constitucional
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDE	Laboratório de Dados Educacionais

MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PBF	Programa Bolsa Família
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PEPE	Paranaeducação Pedagogos
PNE	Plano Nacional de Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
QPM-E	Especialistas do Quadro Próprio Magistério
QPM-P	Professores do Quadro Próprio Magistério
QUP	Professores do Quadro Único de Pessoal
REPR	Regime Especial Professor
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SEED	Secretaria de Educação do Paraná
STF	Supremo Tribunal Federal
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	REVISÃO TEÓRICA: CONCEITOS E CATEGORIAS	29
2.1	CONDIÇÕES DE QUALIDADE E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	29
2.2	CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	35
2.3	CARREIRA DOCENTE	41
2.4	ALOCAÇÃO DO MAGISTÉRIO	49
2.5	PESQUISAS SOBRE OS DOCENTES TEMPORÁRIOS NO BRASIL	53
3	ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO.....	62
3.1	MARCO LEGAL NACIONAL DA VALORIZAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO	62
3.2	A CARREIRA DOCENTE NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ.....	71
3.3	REGULAMENTAÇÃO DO VÍNCULO EMPREGATÍCIO TEMPORÁRIO	77
3.4	O PROCESSO DE CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ	82
4	PANORAMA DOS DOCENTES NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ: ANÁLISE DE DADOS	90
4.1	DOCENTES, MATRÍCULAS E TURMAS	90
4.2	ATUAÇÃO E PERFIL DO MAGISTÉRIO	96
4.3	CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES	100
4.4	ALOCAÇÃO DOS DOCENTES	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS	132

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procurou identificar quais são as condições de trabalho e a alocação dos docentes da educação básica com vínculo empregatício temporário, em escolas da rede pública estadual de ensino, sediadas no município de Curitiba. Nesse sentido, importa compreender se a realidade vivenciada pelos temporários difere muito em relação aos efetivos.

Tema este que tem sido abordado na área de políticas educacionais ao tratar da valorização docente, a qual é destacada no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (CF) como um dos princípios. Também fica estabelecido que a valorização deve ser garantida com planos de carreira, com um piso salarial profissional e com ingresso por meio de concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988).

Assim, este estudo parte do pressuposto de que as condições de trabalho são constitutivas das condições de qualidade da educação, pois conforme apontam Vicentini e Lugli (2009), as más condições de trabalho contribuem para gerar prejuízos pedagógicos.

Vários estudos tem indicado que muitas vezes os docentes não têm um salário digno, aliado à ausência de um plano de carreira e a um vínculo que não lhes garante estabilidade e direitos trabalhistas básicos, além de se depararem com outras condições precárias de trabalho, sendo submetidos à desvalorização profissional e rotatividade (OLIVEIRA, 2004; GATTI, 2012). Assim, esta investigação toma como hipótese de que a forma como é feita a contratação dos docentes, implicará nas condições de trabalho e carreira.

No Brasil, o Estado passa a se responsabilizar pelo recrutamento dos docentes com a instituição de concursos a partir de 1760. Segundo Vicentini e Lugli (2009) esses profissionais, assim que aprovados nas seleções, se tornavam autorizados a lecionar, porém, devido à falta de pessoas preparadas e interessadas em exercer a profissão, passou-se a contratar professores substitutos. As vagas passavam a ser ocupadas por professores sem um vínculo empregatício que lhes garantisse estabilidade.

Percebe-se que a realização de concursos vem de longa data, porém, a contratação de temporários também é utilizada no processo de admissão. Um processo recorrente e justificado na legislação atual como sendo em caráter de urgência, mesmo sendo determinada em lei a importância do ingresso na carreira

docente exclusivamente por meio de concurso público. Segundo levantamento realizado em 2019, pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação¹, referente às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), em seu quinto ano de vigência, a meta 18 que trata da contratação de professores concursados ainda não foi cumprida. Conforme divulgado, no período de 2013 a 2018, o número de efetivos tem diminuído, enquanto o de temporários tem aumentado.

De acordo com as informações disponíveis no *site* da Secretaria de Educação do Paraná (SEED)², em dezembro de 2016, havia um total de 77.760 professores (incluindo pedagogos) contratados no estado do Paraná, dos quais 27.079, ou seja, 34,82% eram admitidos no Processo Seletivo Simplificado (PSS). Desse montante, a cidade de Curitiba, com 163 escolas estaduais, tinha, no total, 9.892 professores contratados na rede, sendo 2.834 professores admitidos com contrato temporário, que equivale a 28,64% do total de contratos do município, sendo um número expressivo na rede.

Constata-se em estudos que nas redes estaduais do país é alto o percentual de contratações com esse tipo de vínculo (GATTI, 2012; FERREIRA, 2013; GODOY, 2014; QUIBÃO NETO, 2015; SARAIVA, 2015; BASÍLIO, 2016), chegando a atingir até 83% em Alagoas em 2015 (SOUZA, 2018). Ferreira (2018) destaca a ampliação do número de docentes temporários na rede estadual do Paraná mesmo após a realização de concurso público.

Apesar de profissionais da mesma categoria, estes são detentores de menos direitos quando comparados aos estáveis (SOUZA, 2011; FERREIRA, 2013; LATORRE, 2013; GODOY, 2014; RICHTER, 2015; BASÍLIO, 2016; FINAMOR NETO, 2016; JANN, 2016; SOUZA, 2016; SOUZA, 2018), e se sentem inseguros e descontentes com as condições de trabalho (FERREIRA, 2013; SARAIVA, 2015; BASÍLIO, 2016; JANN, 2016; SOUZA, 2018).

Embora tenha havido avanços na categoria do magistério, no que se refere à valorização docente regulamentada em leis específicas das redes, e também nas federais após a CF de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

¹ CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei 13.005/2014**. Disponível em: <http://campanha.org.br/acervo/analise-da-execucao-dos-artigos-metas-e-estrategias-da-lei-13-005-2014/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

² PARANÁ. Secretaria da Educação. **Consulta escolas**. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp>. Acesso em: 12 dez. 2019.

Valorização do Magistério (FUNDEF), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), o PNE de 2014, detalhados adiante, identifica-se, ainda, a persistência de situações de menos direitos, os quais convivem com esta dualidade, sendo, inclusive, a própria contratação de temporários utilizada como uma estratégia. São políticas adotadas pelos governos que interferem nas contratações e respectivamente nas condições de trabalho destes profissionais.

No caso específico da rede estadual do Paraná, diante do marco temporal da presente pesquisa, considera-se que uma medida de impacto foi a aprovação da Resolução nº 113/2017 (PARANÁ, 2017), na qual é regulamentado um ajuste da hora-atividade³. Uma alteração que interfere na distribuição de aulas de todos os professores da respectiva rede, logo, para o professor que trabalha com 20 horas semanais, a mesma deve ser cumprida com 15 aulas e 5 horas-atividade, e assim, com a mesma proporção para as demais cargas horárias. Antes desta resolução, eles cumpriam 13 aulas e 7 horas-atividade para uma jornada de 20 horas semanais, tendo então, uma diminuição em 2017 de 7 para 5 horas-atividade semanais. Enquanto em 2016 era considerado a hora-aula de 50 minutos, em 2017 passa a ser utilizada a hora-relógio de 60 minutos. Tanto os efetivos quanto os temporários acabam por assumir mais aulas e passam a ter uma redução da hora-atividade, além de também resultar num menor número de vagas para os temporários, o que será apresentado adiante.

Tendo como objeto de estudo os professores temporários, justificado pelo número expressivo desse tipo de contratação e, pelo fato de não terem os mesmos direitos que os efetivos, busca-se responder a seguinte pergunta: Quais são as condições de trabalho dos professores temporários e como se dá a alocação dos mesmos entre as escolas na rede pública estadual do município de Curitiba? Para isso, busca-se apresentar também as condições de trabalho e a alocação dos professores efetivos da respectiva rede, para efeitos de comparação.

³ Terminologia utilizada no estado do Paraná, que indica um período da carga horária docente destinado para atividades extraclasse, como estudos, planejamentos, etc., previsto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

O objetivo geral foi examinar as condições de trabalho e a alocação conforme a localização das escolas entre os docentes efetivos e temporários da rede estadual do Paraná, no município de Curitiba, nos anos de 2016 e 2017. Especificamente, pretendeu-se: (i) examinar leis e normatizações concernentes à distribuição de aulas, à contratação, aos direitos trabalhistas, à formação, à remuneração, a hora-atividade, aos adicionais, à carreira, à progressão e promoção, às gratificações dos docentes temporários e efetivos da rede estadual do Paraná, (ii) analisar as condições de trabalho entre os docentes efetivos e temporários em relação à quantidade de escolas que atuam, ao número de turmas em que lecionam, ao número de matrículas que atendem e a quantidade de alunos por turma que assumem, a fim de elencar possíveis diferenças, (iii) analisar a quantidade de docentes temporários entre as escolas e a localização das mesmas, utilizando a Tipologia Socioespacial⁴, no intuito de captar tendências de alocação dos profissionais conforme seu vínculo.

Considerando-se a pertinência de se apresentar um contexto atual sobre os direitos dos profissionais da rede, analisaram-se as leis e normatizações. As variáveis, quantidade de escolas em que o docente atua, de turmas que assume, de matrículas sob sua responsabilidade e de alunos por turma foram importantes por poderem apresentar informações sobre a intensificação do trabalho docente. Além de que, define-se em lei o número permitido de alunos por turma nas escolas da rede, o que se torna significativo analisar. Em relação à alocação dos docentes, se torna viável pesquisar porque na rede estadual do Paraná, os professores temporários podem escolher o município e, no caso da preferência por Curitiba, há a escolha por setores/bairros, sendo estas, opções que sobram das escolhas já efetuadas pelos efetivos (PARANÁ. Edital nº 72/2017-GS/SEED). Os temporários não possuem o mesmo direito à escolha das escolas como ocorre com os efetivos, o que pode gerar desigualdades quanto à alocação desses profissionais.

⁴ A tipologia é oriunda de um estudo no âmbito do Observatório das Metrópoles. Interpreta o município de Curitiba com três tipos de estruturas sociais, identificadas como áreas “Superior”, “Médio” e “Popular Operário”. Tipologia esta, referente às categorias sócio-ocupacionais da população da respectiva região, hierarquizadas, relacionadas à ocupação, setor de atividade, renda e grau de instrução dos indivíduos ocupados. Com a distribuição e concentração em relação à densidade das categorias nos espaços, se caracteriza a estrutura socioespacial do município (DESCHAMPS, 2014).

Tomou-se como recorte o município de Curitiba devido à sua amplitude e centralidade como capital do estado, além da disponibilidade de dados da Tipologia Socioespacial, a qual se torna viável por representar a estrutura social do município.

Para o alcance desses objetivos optou-se pela abordagem quantitativa e qualitativa, pois a articulação dos métodos torna-os complementares. Chamada de “triangulação”, ou considerada como “dupla prova”, é apontada como uma explicação mais completa sobre os achados do objeto de estudo (DIETRICH; LOISON; ROUPNEL, 2015).

A parte qualitativa foi realizada por meio de uma pesquisa documental, especificamente, do Plano de Carreiras do magistério da rede estadual do Paraná e editais de seleção dos temporários. Uma vez que as etapas e modalidades têm características específicas com relação à alocação e formação, foram selecionados para a análise os docentes das disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Inicialmente, fez-se um levantamento quanto às leis federais, que tratam da valorização docente e do vínculo empregatício temporário, com o detalhamento das leis nacionais de valorização, a partir da Constituição Federal de 1988, assim como as que regulamentam o trabalhador temporário, sendo a legislação federal e da rede estadual do Paraná com o intuito de complementar a discussão da legislação específica do objeto em estudo.

Para analisar o universo de docentes das escolas estaduais no município de Curitiba, tendo então um amplo número de casos, realizou-se uma análise quantitativa, pois conforme Gatti (2004), é de suma importância quantificar determinados dados educacionais para uma melhor compreensão dos resultados.

Utilizaram-se como fonte secundária os microdados do Censo Escolar⁵, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), além dos indicadores do Laboratório de Dados Educacionais⁶ (LDE), no qual encontram-se informações pertinentes ao tema estudado. As análises estatísticas, feitas com as

⁵ O Censo Escolar é um levantamento anual realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, órgão vinculado ao Ministério da Educação, que coleta informações da educação básica do país. Apresenta os dados das escolas municipais, estaduais e federais, sendo elas públicas e privadas.

⁶ O Laboratório de Dados Educacionais disponibiliza em sua plataforma digital, indicadores sobre a educação do país. São dados de diferentes fontes que podem ser acessadas via Plataforma de Dados Educacionais (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, 2019).

variáveis de condições de trabalho e alocação dos docentes, foram realizadas por meio do uso de software estatístico, que permite analisar um amplo número de dados.

Como os microdados se referem a dados educacionais nacionais, se tornou necessário fazer um recorte, pois o intuito era analisar somente as informações relativas aos docentes das escolas estaduais do município de Curitiba. Assim, nas bases de dados “docente” e “turma”, nas quais são encontradas as informações pertinentes para o estudo, fez-se a seleção pelo código do respectivo município, o qual é atribuído pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo “co_município” identificado como “4106902” e, a dependência administrativa estadual “tp_dependência” identificada como “2”.

Foram realizados os demais filtros, com o intuito de considerar apenas os que são utilizados pelo INEP, como em relação às turmas, “tp_tipo_turma”, optou-se pela exclusão das que atendem a “Atividade Educativa Complementar” (AC) “4” e “Atendimento Educacional Especializado” (AEE) “5” e, referente à função docente, sendo “tp_tipo_docente”, foram selecionadas somente as funções que se referem aos códigos “1” “Docente” e “5” “Docente Titular - coordenador de tutoria (de módulo ou disciplina) – EAD”, sendo excluídas “Auxiliar/Assistente Educacional” “2”, “Profissional/Monitor de atividade complementar” “3”, “Tradutor Intérprete de Libras” “4” e “Docente Tutor - Auxiliar (de módulo ou disciplina) – EAD” “6”.

Para uma melhor compreensão dos resultados alcançados, apresenta-se inicialmente um panorama com distintos dados educacionais. Optou-se por fazer um levantamento entre o período de 2013 a 2017, com o propósito de mostrar as mudanças ocorridas em série histórica na rede, tendo um panorama mais amplo sobre o universo de docentes e à oferta da educação básica da rede.

Destacou-se a totalidade de docentes de todos os vínculos do período, que atuavam em todas as etapas e modalidades assumidas pelo governo estadual, sendo detalhadas anualmente, com valores absolutos e em frequência relativa. Também são apresentados os números das respectivas matrículas, turmas e o número de matrículas por turma, separados por etapa e modalidade, em cada ano, com valores absolutos, em frequência relativa e a taxa de crescimento do período.

Para chegar à quantidade de matrículas por turma, fez-se uma análise geral, considerando o número total de matrículas e turmas, nos anos de 2013 a 2017,

seguida da divisão entre o número de matrículas por turma, em cada etapa e modalidade que os docentes lecionavam.

Em seguida, apresentam-se as informações sobre o perfil docente e a atuação desses profissionais, com a intenção de melhor detalhar o objeto em análise. Os dados são de 2017, por ser o ano mais recente do período da análise, os quais são apresentados por meio de valores absolutos e em frequência relativa.

Como recorte do tipo de contratação “tp_tipo_contratação”, foram excluídos “Contrato terceirizado” “3” e “Contrato CLT” “4”, pelo fato de terem um número menor de contratados nesses vínculos, e selecionados o “1” “Concursado/efetivo/estável” e “2” “Contrato temporário”, os quais fazem parte das análises subsequentes, sendo apresentados comparativamente. Segue-se com todas as etapas e modalidades assumidas pelo governo estadual no respectivo ano, onde se identifica a concentração destes vínculos.

Em seguida, são aprofundados os dados entre os anos de 2016 e 2017, optando-se por este último por ser o ano da aprovação da Resolução nº 113/2017 e o ano de 2016 para se fazer uma comparação de análise.

Foram selecionados os filtros que consideram os profissionais que trabalham somente nas etapas da Educação Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio, sendo “tp_etapa_ensino”, as especificações do quadro 1.

QUADRO 1 - FILTROS DAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016 E 2017

Etapas	Filtros
Ensino Fundamental - anos finais	8 - Ensino Fundamental de 8 anos - 5ª Série 9 - Ensino Fundamental de 8 anos - 6ª Série 10 - Ensino Fundamental de 8 anos - 7ª Série 11 - Ensino Fundamental de 8 anos - 8ª Série 19 - Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano 20 - Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano 21 - Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano 41 - Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano
Ensino Médio	25 - Ensino Médio - 1ª Série 26 - Ensino Médio - 2ª Série 27 - Ensino Médio - 3ª Série 28 - Ensino Médio - 4ª Série 29 - Ensino Médio - Não Seriada 30 - Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série 31 - Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série 32 - Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série 33 - Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 4ª Série 34 - Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) Não Seriada 35 - Ensino Médio - Normal/Magistério 1ª Série 36 - Ensino Médio - Normal/Magistério 2ª Série 37 - Ensino Médio - Normal/Magistério 3ª Série 38 - Ensino Médio - Normal/Magistério 4ª Série

Fonte: INEP. Censo Escolar (2016, 2017), adaptado pela autora (2020).

A escolha desses filtros se justifica pelo fato de que, as modalidades de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional possuem características distintas e, porque a Pré-escola e o Ensino Fundamental Anos Iniciais são assegurados pelo município, tendo um número não significativo de docentes nessas etapas, conforme será apresentado adiante.

Dessa forma, optou-se por mostrar com os dados um panorama geral, com a justificativa de que possa agregar informações ao estudo, e assim, apresentar os resultados das análises referentes às condições de trabalho e alocação, com foco em etapas específicas, onde sugere-se ter uma maior concentração do número de docentes da rede.

Com relação às condições de trabalho, o que se refere ao segundo objetivo específico, utilizou-se a base de dados “docente” e “turma” do Censo Escolar. Os dois bancos de dados, com informações distintas, são agrupados, com o intuito de

transformá-los em um único, sendo utilizado o código da escola, “co_entidade”, como variável-chave para realizar o procedimento de mescla. Realizou-se o mesmo procedimento para os anos de 2016 e 2017.

Os resultados são apresentados com valores absolutos e em frequência relativa. Para o número de turmas, foram criadas faixas, inicialmente de três em três turmas, após estendido para um número maior. A opção se justifica pelo fato de possibilitar uma melhor visualização da quantidade de docentes com as respectivas quantidades de turmas. Também se apresentam a média, o mínimo e o máximo de turmas por docente, como forma de complementar a informação.

Para o número de matrículas, as faixas foram estabelecidas de 100 em 100, o que tem como intuito permitir uma melhor visualização do cenário quanto à quantidade de matrículas por docentes. Também se apresentam a média, o mínimo e máximo de matrículas por docente, como complemento do resultado.

Com o propósito de analisar particularidades que vão além das informações disponibilizadas pelo Censo Escolar, acrescentou-se uma variável, a qual serve para cotejar os dados relativos à quantidade de matrículas por turma. Calculou-se a divisão do número de matrículas por turma de cada docente. Esse número é desmembrado por etapa, sendo identificadas como “Ensino Fundamental Anos Finais” o que equivale a “1” e “Ensino Médio” a “2”. Foram criadas faixas, algumas de 10 em 10 e, as demais distintas entre as etapas pelo fato de ter uma quantidade de alunos por turma estabelecida em lei estadual⁷, o que se torna mais relevante para a análise, possibilitando aproximar a mostra do resultado da análise com o que é especificado em lei. No Ensino Fundamental, optou-se em criar uma faixa “de 27 a 32” pelo fato de que existe na lei diferença de quantidade entre o 6º e 7º anos e 8º e 9º anos. Se criou a faixa tendo como parâmetro uma média de matrículas para esses 4 anos, o que resulta, em média, 27 matrículas por turma no mínimo e em média 32, no máximo. No Ensino Médio a faixa “de 35 a 40” segue o número fixado na lei.

A alocação dos docentes é referente à variável “co_entidade”, o que se refere ao “Código da Escola”. Utilizaram-se os dados disponibilizados pelo LDE de 2016 e

⁷ É fixado com a Resolução 4527 de 2011, o número de estudantes por turma nas escolas estaduais do Paraná. Para o Ensino Fundamental ficam estabelecidos no 6º e 7º ano, o mínimo de 25 e máximo de 30 alunos, no 8º e 9º ano, mínimo 30 e máximo 35 alunos e, nas salas de apoio o mínimo de 15 estudantes e o máximo de 25. No Ensino Médio o mínimo é 35 e o máximo de 40 alunos por turma.

2017 e acrescentados pela autora os percentuais do número de docentes em cada escola, separados por vínculo. Também o banco de dados disponibilizado pela SEED com as coordenadas geográficas das escolas, o que permitiu a espacialização delas. Foram incluídas as escolas Dezenove de Dezembro e Olímpio de Souza e excluída a escola Guarda Mirim em 2016 e, em 2017 excluída a escola Dezenove de Dezembro, mantida a Guarda Mirim e Olímpio de Souza, ficando então com o montante de escolas constantes no banco do LDE.

A base de dados de escolas foi espacializada em software de geoprocessamento juntamente com as bases de dados da tipologia socioespacial, o que permitiu o cruzamento dessas informações possibilitando a verificação do número de escolas e docentes pertencentes em cada tipologia. Posteriormente, foi sobreposta a base de dados de bairros de Curitiba, de forma a facilitar a leitura do mapa. Nessa segunda etapa foi necessário fazer ajustes nas bordas do mapa, de forma a regularizar os limites territoriais da base de tipologias e de bairros.

A tipologia utilizada neste estudo foi criada pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IparDES), junto com um grupo de pesquisa da geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a qual não se restringe somente à cidade de Curitiba, pois se estende a toda a região metropolitana. Foi construída a partir dos dados do Censo Populacional de 2010 e por área de ponderação de todos os municípios envolvidos que se divide em cinco pontos, denominados “Superior”, “Médio”, “Popular Operário”, “Operário Agrícola” e “Agrícola” (DESCHAMPS, 2014).

Embora represente os dados da população local de dez anos atrás, são estes os dados disponíveis do Censo Populacional no momento. Convém destacar também que devido ao recorte desta pesquisa, a qual trata somente da cidade de Curitiba, foram utilizados apenas os três grupos que constituem o município, sendo “Superior”, “Médio” e “Popular Operário”.

Nos mapas anuais, destaca-se a localização das escolas com os respectivos percentuais de temporários alocados nelas. Os percentuais são apresentados em cinco faixas, distintas em cada ano, pois são proporcionais ao montante de docentes dos períodos. Esta escolha se justifica pelo fato de ter tido uma queda significativa do número de temporários em 2017, o que permite uma melhor visualização dos dados.

Na sequência, apresenta-se a quantidade de escolas que existe em cada faixa apresentada nos mapas, sendo detalhado o montante por tipologia, em valor absoluto. Em seguida, o valor absoluto e em frequência relativa dos docentes temporários e efetivos, comparando a quantidade de cada vínculo por tipologia, com o intuito de apresentar as mudanças que ocorreram dentro de cada tipologia nos vínculos entre os anos de 2016 e 2017.

Com o propósito de aprofundar as análises dessa dissertação, optou-se como recorte os docentes da rede estadual, porém, outros resultados podem ser encontrados diante de uma análise mais ampla, como estender para outras redes, como a privada, a municipal, ou para outras etapas e modalidades. Além disso, a opção em separar os resultados dos dados de temporários e dos efetivos nas análises também pode resultar em achados distintos caso não sejam desmembrados estes vínculos, pois um docente pode estar identificado no Censo Escolar como um profissional que atua em ambos os vínculos na rede. Dessa forma, este pode ter um maior número de turmas, matrículas e até escolas. Outra questão é o fato de os dados como o número de turmas e matrículas, por exemplo, terem relação com a carga horária do docente, assim como a disciplina em que atuam, questões não abordadas nesse estudo. A relação com a carga horária, inclusive, é uma limitação do estudo, pois a base de dados não permite fazer uma relação com os achados desta pesquisa.

Apresenta-se no segundo capítulo a discussão sobre a valorização docente, enquanto um dos elementos importantes para a garantia de uma educação em condições de qualidade. Também busca-se contextualizar sobre as condições de trabalho dos docentes, a carreira, e sobre a alocação desses profissionais. Também é apresentada a revisão de literatura por meio do levantamento de teses e dissertações, demonstrando a produção acadêmica sobre os docentes temporários no país.

No terceiro capítulo, discute-se a legislação sobre a política de valorização docente e sobre o vínculo empregatício temporário. Busca-se apresentar os desafios da implementação das leis e detalhar os direitos e garantias dos docentes.

Segue-se com a análise quantitativa no capítulo quatro, onde se apresentam os dados e discussões sobre os resultados. São destacados demais estudos que tratam das condições de trabalho dos docentes, como forma de complementar a discussão e se obter um maior conhecimento sobre os temporários.

Em seguida, no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais da pesquisa que apontam para os principais achados e sugestões de trabalhos futuros.

2 REVISÃO TEÓRICA: CONCEITOS E CATEGORIAS

Toma-se como pressuposto que as condições de trabalho e a valorização docente são partes constitutivas da garantia de uma educação em condições de qualidade.

2.1 CONDIÇÕES DE QUALIDADE E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Em meio às transformações históricas, construções sociais e espaços de luta vão sendo construídos e conquistados os direitos, sejam estes civis, políticos ou sociais. A educação, o trabalho, o salário justo, por exemplo, permitem a redução de desigualdades, o que Carvalho (2002) destaca como “justiça social” ao detalhar sobre os direitos sociais. Bobbio (2004) sinaliza a educação como o caminho na obtenção de outros direitos, o que interfere na transformação das pessoas. Por isso, a importância de se garantir um ensino que garanta um elevado índice de conhecimento, que torne as pessoas mais críticas, pois, quanto melhor instruídas, mais conscientes de seus direitos e respectivas garantias.

Com o intuito de buscar o “desenvolvimento global da civilização humana” (BOBBIO, 2004, p. 44), também o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), conforme destacado no artigo 205 da CF, é de suma importância verificar todo o cenário ao qual o direito à educação está exposto. É necessário acompanhar os meios, as possibilidades, assim como o que pode interferir no processo de efetivação, isto é, “não pode ser dissociado do estudo dos problemas históricos, sociais, econômicos, psicológicos, inerentes a sua realização” (BOBBIO, 2004, p. 24).

Ao detalhar sobre a educação, a CF considera que é dever do Estado – e de todos os entes federados - a “garantia de padrão de qualidade”, sendo esta garantia um princípio especificado no inciso VII (BRASIL, 1988). Na LDB de 1996 busca-se traduzir esse conceito no artigo 4: “IX- padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996a).

Ainda que muito se discuta sobre a qualidade na educação, e se destaque na própria legislação, este debate é complexo e recebe várias definições, o que acaba por dificultar o seu entendimento e torna a efetivação desse direito um desafio ainda maior (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005; GOUVEIA; CRUZ; OLIVEIRA; CAMARGO, 2006; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; XIMENES, 2014a, TAPOROSKY, 2017).

O termo qualidade aplicado à educação tem se alterado no tempo e no espaço. Oliveira e Araújo (2005) explicam como este conceito foi se definindo historicamente no Brasil. Num primeiro momento, esteve relacionado à expansão do acesso ao ensino e a universalização, o que gerou a ampliação da rede escolar, porém, sem a devida reestruturação para atender essa mudança que buscava oferecer qualidade. Em seguida, este conceito era relacionado ao fluxo escolar, onde avaliava-se a quantidade de alunos em progressão, porém, como a taxa de repetência era alta, foram criados mecanismos que evitavam a reprovação. E, por fim, foram adotados os testes de larga escala como indicadores de qualidade, com a intenção de aferi-la com relação ao desempenho do aluno.

Outros estudos apontam também a força de trabalho docente como um dos componentes necessários para uma educação em condições de qualidade. Entende-se que, para a sua efetivação, é preciso ter os recursos necessários, como o “conjunto de condições de infraestrutura, humanas e de insumos” (XIMENES, 2014a, p. 1048).

Embora a CF estabeleça a referência ao padrão de qualidade e o PNE vigente indique a implantação do CAQi, referenciado “no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional” (BRASIL, 2014), esta definição ainda não foi regulamentada.

No texto do PNE, destaca-se na meta 20 a necessidade de ampliação do investimento em educação pública no país, tendo como base a importância de um padrão de qualidade, onde são estabelecidas as estratégias:

- 20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno-Qualidade - CAQ;
- 20.7) implementar o Custo Aluno-Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em **qualificação e remuneração**

do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e alimentação e transporte escolar; 20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal; 20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ. (BRASIL, 2014). (grifos nossos).

Ou seja, se defende na legislação um padrão de qualidade da educação básica pública por meio da definição do CAQi e do CAQ, os quais se referem a valores mínimos que devem ser aplicados para se garantir a educação em condições de qualidade, sendo calculados diante de todos os insumos que são necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo já decorrido o prazo para implantação do CAQi, que seria o ano de 2016, entende-se que este conceito (ou seja, o CAQi) é o que se tem no país de mais próximo da definição de um padrão de qualidade.

Desta forma, este trabalho toma como referência para a definição do que seriam “os insumos indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem”, o parecer 8^o de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que “estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4^o da Lei 9.394 de 1996 que trata dos padrões mínimos da qualidade do ensino”. Destaca-se no texto do referido Parecer:

Os desafios para a construção de uma educação de qualidade para todos os brasileiros passam, sobretudo, pela valorização da carreira do magistério (valorização salarial, plano de carreira, formação inicial e continuada, e condições de trabalho), financiamento e gestão da educação, e estabelecimento de padrões mínimo de qualidade para nossas escolas públicas de Educação Básica (BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 8).

A carreira é destacada como uma condição necessária para a garantia desse direito. Dessa forma, o que embasa esta dissertação é a valorização docente

⁸ Este parecer aguardou homologação do Ministério da Educação desde 2010 e mesmo havendo a indicação do prazo para a sua implantação no PNE, não foi homologado. Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 3.19 sob o nome “Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4^o da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública”, o que na prática significou a revogação do Parecer anterior.

referente às condições de trabalho do professor, tendo como elemento o vínculo empregatício, pois, conforme Dourado e Oliveira (2009), a carreira é parte integrante para se garantir uma educação em condições de qualidade, ainda que dependa de outros elementos para a sua efetivação. Definição esta que sinaliza a importância da admissão desses profissionais por meio de concurso público.

Dentre as necessidades de implantação do CAQi, se considera a importância da valorização docente, sendo incluído nesses insumos a condição de trabalho desses profissionais. É definido um valor remuneratório, levando em consideração a formação, a função/cargo, a localização da escola, assim como também se determinam alguns padrões para a infraestrutura das escolas, materiais, entre outros, o que vem a ser utilizados por esses profissionais, como forma de garantir um padrão de qualidade para a educação no país (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018).

Conforme o relatório da Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁹ de 2010, entre os princípios e diretrizes que devem ser levados em consideração para a efetivação de políticas voltadas à educação em condições de qualidade, estão as condições de trabalho dos docentes, assim como a formação e os planos de carreira destes profissionais. Entre os elementos de valorização docente, destacam-se a necessidade da elaboração de planos de carreira em todos os entes federados do país, assim como a importância de seu acesso à educação pública por meio de concurso público (BRASIL, 2010).

A valorização docente aparece também entre os princípios gerais do documento final do IV Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade de caráter político-acadêmico, no ano de 1992, onde define-se que “a valorização dos profissionais da educação, decorrência da valorização social da educação, é fator extremamente importante para viabilizar o compromisso com a qualidade de ensino” (ANFOPE. Documento

⁹ A CONAE de 2010 foi precedida de conferências municipais, regionais e estaduais, com a participação da sociedade civil e demais sujeitos envolvidos na luta pela educação e, teve como tema: Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação - Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. Em busca da efetivação de políticas públicas, foram apresentados os seguintes eixos: papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade; qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; formação e valorização dos/das profissionais da educação; financiamento da educação e controle social; justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

final, 1992, p. 9). É apresentada a necessidade de se investir na educação inicial e continuada desses profissionais, assim como nas condições de trabalho deles, sendo estes, elementos considerados indissociáveis que precisam ser tratados em conjunto.

No documento final da ANFOPE (1998), foram apresentados outros elementos importantes que se referem à valorização docente:

A recuperação da dignidade profissional do professor, com a definição do Plano de Carreira com piso salarial e jornada de trabalho que favoreça sua permanência em tempo integral em uma única localidade ou escola é indissociável da profissionalização do magistério (ANFOPE. Documento final, 1998, p. 9).

O plano de carreira, aqui destacado, configura a exigência de ingresso na carreira por meio de concurso público, como perspectiva profissional, o que vem a ser especificado na própria legislação nacional, que trata da valorização docente, detalhado na sequência.

Ao serem definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº. 2/2015, também se destaca que:

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de **planos de carreira** e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e a destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 36). (grifo nosso).

Daí a necessidade de políticas de valorização docente com foco na formação desses profissionais, com a garantia de um plano de carreira, com salário que possibilite ao docente trabalhar sem a necessidade de buscar outras fontes de renda, com um tempo determinado da sua jornada para as atividades extraclasse e sem a necessidade de deslocamento entre escolas.

É perceptível a importância que vem sendo dada à valorização docente, sendo estes profissionais elementos chave para a concretização da educação em condições de qualidade. Apesar disso, vale ressaltar que discutir sobre a

valorização, significa envolver uma série de questões que se inter-relacionam e interferem no processo, sendo estes intra e extraescolares. Se torna necessário, além de um maior investimento financeiro, a inclusão de “insumos, clima e cultura organizacional e avaliação” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 20), sendo importante pensar também no processo desse ensino, como as práticas pedagógicas.

Dessa forma, são incluídos parâmetros quanto ao docente, bem como referentes a sua formação e profissionalização, sendo apontados como de suma importância para garantir esse direito. Igualmente, vem a ser considerada a “consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira.” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Diante do reconhecimento desses profissionais, os autores apontam o estudo de Dourado, Oliveira e Santos (2007), em que eles são identificados como componentes de um dos planos da dimensão intraescolar, onde são apresentadas as questões que influenciam nesse processo:

[...] titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira, por meio da qualificação permanente e outros requisitos; políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios; definição da realização alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização; garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais etc.; ambiente propício ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 209-210).

Percebe-se que se especifica uma série de elementos típicos da valorização docente, tidos como importantes, como o ingresso por meio de concurso público, que garante uma carreira e estabilidade, além da especificidade quanto ao salário e carga horária, formação, entre outros, sendo alguns destes detalhados em lei e que serão melhores descritos adiante.

Valorização esta, que deve ser cumprida com a concretização das políticas de valorização dos profissionais, o que passa a ser sinalizada como um desafio para o Estado, conforme destacado no documento final da Conae de 2014¹⁰.

¹⁰ O documento final contém as deliberações da CONAE 2014, resultantes da “parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil”. O tema foi: O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação

O Brasil tem uma grande dívida com os profissionais da educação, particularmente no que se refere à sua valorização. Para reverter a situação, as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional, que devem integrar um subsistema nacional de formação e valorização profissional, por meio de Lei Complementar ao PNE. É preciso assegurar condições de trabalho e salários justos equivalentes ao de outras categorias profissionais -de outras áreas-que apresentam o mesmo nível de escolaridade e o direito ao aperfeiçoamento profissional contínuo por meio de programas de formação continuada de curta e longa duração, incluindo cursos lato e stricto sensu. Para tanto, faz-se necessário maior empenho dos governos, sistemas e gestores públicos no pagamento do piso salarial profissional nacional (PSPN) e na implementação de planos de carreira, cargo e remuneração que valorizem efetivamente os profissionais da educação básica e superior. Os planos devem estimular o ingresso por meio de concurso público à carreira docente, mediante regime estatutário, com regime próprio previdenciário, a formação inicial em nível de graduação para os que se encontram em exercício e, no entanto, ainda não possuem habilitação superior e a formação continuada, inclusive em nível de pós-graduação-elementos essenciais ao pleno exercício da docência e condição para o desenvolvimento e compromisso com a garantia de educação de qualidade social para todos. Deve-se estimular a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação superior. (CONAE. Documento final, 2014, p. 87-88).

Atender a estas questões de valorização profissional significa que o Estado deve assumir a responsabilidade para com os docentes e, respectivamente, com a garantia da educação em condições de qualidade.

Nesta direção, considera-se importante detalhar sobre o conceito das condições de trabalho dos docentes, como forma de melhor entender o que vem a ser considerado como elementos da valorização, muito embora, nos próprios planos de carreira sejam definidas muitas das condições laborais destes profissionais.

2.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Afinal, o que se configura como condições de trabalho? De imediato, pode-se definir como sendo tudo o que se utiliza para executar determinada função, como a estrutura física, os materiais, entre outros elementos que se tornam indispensáveis para o exercício de cada profissão.

Federativa e Regime de Colaboração, que teve como propósito “a articulação da educação como uma política de Estado” (CONAE. Documento final, 2014).

Oliveira e Assunção (2010) sinalizam que, além desses recursos descritos para o desenvolvimento da atividade, também fazem parte desse processo as relações entre empregado e empregador.

Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego.

Pode-se destacar as “formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade”. Se considera tanto a relação de emprego quanto o que envolve o desenvolvimento do trabalho. Logo, observa-se que existe uma ligação das condições de trabalho docente aos elementos típicos da valorização dos mesmos, os quais são destacados na própria legislação educacional, ou até mesmo, a qualidade de vida destes, conforme apresentado por Grochoska (2015).

São questões que precisam ser avaliadas, inclusive, para que não prejudiquem a saúde deles. Gouveia *et al.* (2006) sinalizam as jornadas excessivas de trabalho como possíveis causadoras desse problema, e apontam a importância de se ter um tempo necessário para a dedicação ao trabalho e aos estudos.

Outro ponto considerado fundamental nesse processo, destacado pelos autores, é a motivação para o trabalho, que tem ligação com o salário, o plano de carreira, a autonomia e o reconhecimento. Aspectos que fazem do docente, um profissional capaz de assumir sua responsabilidade com mais anseio.

O lado subjetivo das condições de trabalho também é impactado, sendo este o emocional, que interfere tanto na vida quanto no trabalho do profissional, e pode ter ligação com o “ritmo, sobrecarga, tempos, intensificação e, dentre outras, com a satisfação nas atividades desempenhadas no trabalho.” (HYPOLITO, 2012, p. 213).

Ao partir da definição de Oliveira e Assunção (2010), convém constatar sobre a contratação de temporários, sendo considerada como “um impacto negativo na qualidade do ensino oferecido nas escolas” (GOUVEIA *et al.*, 2006, p. 261), pelo fato de ter uma rotatividade de profissionais e não manterem um vínculo com a escola e os alunos. Além disso, os autores sinalizam que esses docentes possuem um salário inferior ao dos efetivos, resultando na obtenção de outros trabalhos, além de jornadas extras, o que acaba por interferir no desenvolvimento do ensino. Essa situação demonstra que os trabalhadores admitidos com o vínculo precário, estão

submetidos a uma maior precarização, conforme sinalizado por Oliveira e Assunção (2010).

Destaca-se, então, a necessidade de se discutir sobre as condições de trabalho docente para que se identifiquem os efeitos que estes elementos causam, tanto nos profissionais quanto no resultado das atividades, pois geralmente essas questões não são debatidas, analisadas pela “gestão dos sistemas” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

Ao tratar de valorização docente e condições de trabalho, Hypolito (2012. p. 215 e 216) afirma haver um processo de precarização, o que se intensifica há anos, e interfere nas “condições objetivas e subjetivas de realização do trabalho de ensinar nas escolas”, as quais são apresentadas no quadro 2.

QUADRO 2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Condição de trabalho	Elementos
Condições materiais de trabalho	aspectos físicos (prédios, salas de aula, ginásios, bibliotecas), aspectos de ensino (que envolvem tamanho de turmas, alunos, materiais didáticos, acervo bibliográfico, dentre outros) e de pessoal (número de docentes, equipes de apoio, substitutos, etc)
Condições subjetivas de trabalho	tempo de preparo para atividades de ensino , pressão emocional, valorização, prestígio profissional
Formação e carreira	tipos de contrato, formas de ingresso , formas de terceirização, progressão funcional, valorização profissional , atividades de formação, estímulo a estudos, dedicação exclusiva , semestre sabático, e outros
Remuneração	piso salarial, garantias de reajustes, posições de prestígio, isonomia salarial , etc.
Processo de trabalho	aumento de funções e atividades, mais serviço burocrático, número de alunos por turma , alienação dos fins da educação/menor autonomia, acompanhamento social de estudantes, trabalho de serviço social, encargos com trabalhadores temporários, aumento da carga de trabalho, intensificação

Satisfação e reconhecimento do trabalho	envolve aspectos da vocação, do prestígio social, da condição social do professorado, do controle, da regulação e da pressão no trabalho. O grau de satisfação com o trabalho tem a ver com diferentes graus de resiliência, com a vocação e com a crença de realizar um trabalho socialmente relevante. O reconhecimento do trabalho pela sociedade - país, comunidade - afeta diretamente aspectos emocionais do trabalho e envolve o tema do prestígio social.
-----------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2020) adaptado de Hypolito (2012), (grifo nosso).

Há que se destacar o fato do quanto é importante uma escola que ofereça boas condições materiais e de infraestrutura, o que configura condições de trabalho para os docentes, sendo necessário também no processo de ensino e aprendizagem com os alunos. A forma como se sentem enquanto profissionais, o que impacta no desenvolvimento do seu trabalho, entre eles o sentimento de valorização, ou então, a importância do reconhecimento do seu trabalho, o que interfere, inclusive, no emocional do docente. Aspectos relacionados ao desenvolvimento do trabalho, como o tempo utilizado na preparação das aulas, correção de atividades, a quantidade de alunos, as pressões, sobrecarga, a intensificação, entre outros fatores. Também a forma como são admitidos, interfere, inclusive, nos direitos desses profissionais, pois embora sejam da mesma categoria, as mesmas condições não são estendidas para todos os vínculos. Direitos estes, que podem ter relação com a carreira, a formação, com o salário, podendo interferir em outras questões como a dedicação exclusiva, conforme já apresentado nesse estudo.

Daí a importância de se analisar as condições de trabalho e a efetivação de políticas públicas voltadas a esses profissionais, pelo fato de trazerem implicações tanto para a valorização dos docentes, quanto para a respectiva garantia de uma educação em condições de qualidade que, quando se encontram em condições precárias, podem trazer consequências para ambos.

Ao discorrer sobre as condições de trabalho docente, Oliveira e Vieira (2012, p. 157) apontam também para uma série de elementos, os quais estão relacionados ao desenvolvimento do trabalho desses profissionais:

[...] a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação

de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, **admissão e administração das carreiras docentes**, condições de remuneração, entre outras. (grifos nossos)

O vínculo empregatício destaca-se entre os apontamentos dos autores e, com isso, convém sinalizar que os professores temporários não possuem um plano de carreira, estabilidade, incentivo para os estudos, não tem uma remuneração progressiva como a dos docentes estáveis, o que precisa ser considerado quando se discutem as condições de trabalho docente.

Porém, estudos apontam que existe um processo de valorização insuficiente não só entre os temporários, no que se refere às condições de trabalho, embora não seja esse o foco desse estudo. Um dos pontos destacados é em relação ao salário, pois mesmo os efetivos e com maior tempo de carreira enfrentam o processo de falta de valorização. Souza e Gouveia (2012) sinalizam que os profissionais mais experientes acabam tendo uma menor atualização de sua renda, quando comparados aos docentes com menor tempo de experiência. Fato que demonstra uma resistência por parte do governo, no que concerne aos avanços salariais e, respectiva despreocupação com a condição da oferta de um ensino em condições de qualidade, o que pode resultar numa “maior homogeneização na carreira docente, na qual a experiência profissional deixa de ser um diferencial tão significativo.” (SOUZA; GOUVEIA, 2012, p. 31). Questão também não valorizada entre os temporários, pois a experiência não é tida como um fator relevante diante da remuneração. São profissionais que convivem com a expectativa de serem readmitidos em novos processos de contratações, sem terem seu tempo de experiência computado em seus rendimentos, conforme será melhor especificado adiante.

Embora seja de fundamental importância ter um vínculo empregatício que garanta estabilidade, experiência, uma formação adequada, isto não será suficiente caso haja uma sobrecarga, relacionada ao excesso de jornada de trabalho ou ao número de alunos por turma, por exemplo. Impasses esses que vem sendo enfrentados pelos docentes, também indiferente do vínculo, conforme apontam estudos.

Com as políticas que visam a universalização do ensino, percebe-se uma ampliação no número de vagas concedidas pelo Estado, porém, de acordo com Souza e Gouveia (2012), existe uma relação alta no número de alunos por

professor, o que demonstra que esses docentes não estão em condições adequadas de trabalho.

Esse aspecto demanda a contratação de mais profissionais, para que sejam atendidas as especificações da legislação educacional, como forma de garantir a educação em condições de qualidade. Dessa forma, Souza e Gouveia (2012), detalham a importância desse movimento para que, além de atender a universalização de acesso em melhores condições de trabalho, um maior número de professores também seja importante para que esses profissionais também possam ser substituídos nos casos de formação continuada e, até mesmo, para cumprirem com a hora-atividade especificada na lei do PSPN.

No entanto, ao invés da contratação via concurso público, o que se observa, muitas vezes, é a superlotação de salas de aula e a intensificação do trabalho docente.

A precarização do trabalho docente é bem evidente quando se toma as condições de trabalho como um conjunto. A precarização pode ser identificada, em maior ou menor grau, nas condições salariais, de carreira, de formação, nas formas de gestão que se expressam nas contratações precárias de trabalhadores, na contratação de pessoal com pouca formação, nas parcerias público-privadas, assim como nas formas de controle e regulação do trabalho, com nítidas modificações intensificadoras do trabalho. (HYPOLITO, 2012, p. 227).

Discutir as condições de trabalho docente é apontar para uma série de elementos e, quando se destacam as contratações precárias, significa que podem estar sendo admitidos profissionais sem uma formação ou qualificação adequada. Esta forma “corrói os planos de carreira e fragmenta o corpo docente, auxiliando na precarização da condição docente e das condições de trabalho.” (HYPOLITO, 2012, p. 228). Contratações estas que podem interferir em várias questões, conforme também apontado por Gatti, Barreto e André (2011, p. 159).

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão. São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, dado que interferem diretamente no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos em serviço.

Segundo as autoras, o vínculo empregatício temporário acaba por afetar, além dos docentes, outras relações como o próprio processo de ensino aprendizagem, o que precisa ser levado em consideração pelas políticas públicas.

Nesta direção, faz-se necessária a análise do plano de carreira, um dos elementos da valorização docente, o qual é previsto no estatuto do funcionário público, sendo este garantido quando ele é admitido após a aprovação em concurso público. Assim, se detalha sobre a estruturação da carreira e, em adicional, são apresentadas algumas ações do sindicato, como forma de exemplificar a dinâmica da política.

2.3 CARREIRA DOCENTE

Com a promulgação da Constituição de 1988, a carreira docente passa a ser destacada como um princípio, considerada então, um elemento de valorização desses profissionais. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) chamavam atenção mundialmente já nos anos 60, ao considerarem como necessárias “qualificações e condições de trabalho que permitam ao pessoal docente a realização de um bom ensino e a dedicação exclusiva às suas funções profissionais.” (CAMARGO; JACOMINI, 2011, p.134). Apontavam para a importância da implementação dos planos de carreira, sendo vista como um alicerce para a atratividade de profissionais qualificados, e com vistas à garantia de uma educação de qualidade, complementam os autores.

Nota-se a preocupação em se manter bons profissionais e, para isso, a necessidade dos planos de carreira onde são estabelecidos os seus direitos, e assim, tornar a profissão atrativa, com impacto no processo de ensino e aprendizagem.

A importância dada a elaboração ou adaptação de planos de carreira continua a ser lugar de destaque na legislação educacional do país, o que será melhor detalhado adiante. No entanto, convém ressaltar o destaque dado no artigo 37, mais especificamente no inciso II da Carta Magna, sobre a determinação da realização de concurso para o serviço público:

Art. 37 - A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; (BRASIL, 1988).

Fica estabelecido que, para trabalhar na área pública, os profissionais devem ingressar por meio de concurso público, embora seja especificado no mesmo artigo a permissão da contratação temporária em caso de excepcional interesse público. O fato de serem admitidos mediante a aprovação em concurso público, torna-os estatutários, sendo então estabelecidos os direitos e deveres do empregador e do empregado, com a garantia de um plano de carreira.

Dessa forma, passam a ter uma proteção, o que pode ser exemplificado com o parecer de Supiot (1995), ao tratar do setor público e privado na França e comparar o estatuto do servidor público com o contrato de trabalho do profissional da área privada. Conforme detalha o autor, o estatutário tem a garantia da continuidade do trabalho, sendo possível prever com isso um aumento salarial, sem ter as influências das regras capitalistas. O que não se estende aos que trabalham por meio de contrato, ficando estes suscetíveis a “fatores aleatórios”, que podem interferir no salário e na continuidade do trabalho. Se “o contrato tem duração determinada, o empregado se encontra numa situação precária por definição. E, se se trata de um contrato de duração indeterminada, esse contrato implica uma faculdade de rescisão unilateral em benefício do empregador.” (SUPIOT, 1995, p. 20).

Percebe-se a importância do concurso público, que garante a estabilidade e interfere na remuneração dos profissionais, sendo um aspecto de valorização do trabalho. Além de que, é no plano de carreira que são garantidos os direitos e, para isso, é necessário ingressar por meio de concurso público.

Porém, embora assegurado em leis, existem os desafios de cada ente (federal, estadual e municipal) em efetivar e fazer com que, de fato, os planos de carreira possuam as condições de trabalho que caracterizem a valorização do magistério.

Há uma imposição legal para organização dos planos de carreiras, mas a norma não é garantia de sua efetivação, pois nem sempre os parâmetros e as diretrizes para elaboração previstos nos pareceres do Conselho Nacional de Educação são seguidos, assim como não há sanções aos gestores que não façam. Diante disso, motiva-se a criação de planos apenas para cumprir a formalidade mas tais planos não asseguram direitos, não se realizam como instrumentos de gestão pública e, mesmo quando têm bons institutos de evolução na carreira, não são aplicados ou a tabela de vencimentos é incompatível com a efetiva valorização remuneratória dos profissionais do magistério. (RAFANHIM, 2012, p. 39-40).

Embora exista uma cobrança pela efetivação dos planos de carreira, Rafanhim (2012) destaca não ter penalidades caso não seja cumprido, e que nem sempre são constituídos de direitos valorativos para a categoria. Dessa forma, percebe-se a importância de um plano de carreira bem estruturado para que sejam respeitadas as garantias dos docentes e, que todos tenham a respectiva carreira junto às contratações.

Outra questão levantada por Jacomini e Penna (2016), é o fato de que mesmo constando no plano de carreira que a admissão é por meio de concurso público, isto não é garantia de que sejam realizados concursos sempre que necessário, nem que sejam admitidos todos os que forem aprovados, o que acaba dando margem para a contratação de temporários. As autoras apontam para a necessidade de que estes planos contenham questões em que os governos sejam pressionados a realizarem concursos e a admitirem os aprovados na respectiva seleção.

Para que se tenha o número de aprovados compatível com o número de vagas, é necessário investir nas condições de trabalho, bem como na qualidade da formação destes profissionais, na remuneração e progressão, que garantam a atratividade para a carreira docente (JACOMINI; PENNA, 2016).

É com “os interesses políticos, econômicos e sociais” que vão sendo tomadas as decisões quanto à efetivação ou ajustes dos planos de carreira (CAMARGO; JACOMINI, 2011), alterando, inclusive, o seu conceito. Segundo Abreu (2014), as políticas de fundo iniciadas no país em 1990 impactaram em diversos estados e municípios em relação à revisão e aprovação das carreiras, tendo, inclusive, um maior número após a promulgação da CF de 1988 e do FUNDEF de 1996. Além disso, os sindicatos, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Ministério da Educação (MEC) influenciaram em locais que não tinham uma carreira vigente.

No ano de 1997, as redes puderam contar com as orientações que a própria Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou sobre os novos planos de carreira, como a Resolução CNE/CEB n. 3/1997 junto ao Parecer CNE/CEB n. 10/1997. Em 2009, estes foram substituídos pela Resolução CNE/CEB n. 2/2009, junto ao Parecer CNE/CEB n. 9/2009, que embora não se constituam como leis, têm como base a legislação que trata do tema, sendo referência nesse último as leis do FUNDEB e do PSPN.

As redes precisaram se adaptar ao fato de que se tratava de planos de carreira para todos os docentes da educação básica, não sendo somente para os do Ensino Fundamental, como era destacado anteriormente com a lei do FUNDEF.

Junto destas resoluções e pareceres, se reconhece a importância dos planos, além de tratarem da remuneração, onde são apresentadas novas orientações sobre. Ao se referir aos docentes da educação básica pública do país sinaliza-se a necessidade da realização de concursos públicos, assim como trata da progressão da carreira, entre outros elementos voltados à valorização docente.

Um plano de carreira bem elaborado pode configurar tanto a valorização docente como contribuir com a educação em condições de qualidade, além de que, “o reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e de remuneração condizente à formação deles exigida e ao trabalho que é deles esperado” (GATTI, 2012, p. 94-95).

Inúmeras questões relativas a estes profissionais podem ser definidas num plano de carreira, conforme apresenta Abreu (2008, p. 35):

[...] possibilita definir padrões de formação inicial e de avanço (tanto horizontal como vertical), além das condições de trabalho em conformidade com as necessidades postas para realização do trabalho educativo, tais como: carga horária, aperfeiçoamento profissional, hora-permanência para estudo e planejamento, etc., que são aspectos indissociáveis para a efetivação do direito à educação. Afinal, não há como realizar uma educação de qualidade com profissionais mal preparados e sem condições adequadas de formação e de trabalho. Neste sentido, um piso salarial profissional nacional, **concurso público** e **estabelecimento de plano de carreira** são instrumentos mínimos para a valorização do magistério. (grifos nossos).

Porém, pelo fato de a política educacional estar sempre em movimento de disputa, a valorização docente é impactada por essas forças, “onde em determinados momentos há mais ou menos avanços, maiores ou menores

tensionamentos” (GROCHOSKA, 2015, p. 46). Segundo a autora, são ações que podem favorecer, em alguns momentos, o empregador e, em outros, o empregado, a depender do contexto econômico do período e do poder de intervenção dos grupos.

A política de valorização do professor encontra-se num momento de construção e afirmação, pois ainda está no campo dos debates, da reivindicação, de financiamento não suficiente e do não cumprimento das prerrogativas legais nacionais, como, por exemplo, a elaboração dos planos de carreira, pagamento do piso e aplicação da hora atividade de trinta e três por cento da jornada de trabalho (GROCHOSKA, 2015, p. 47).

Na rede estadual do Paraná, mesmo após a conquista do plano de carreira dos docentes no ano de 2004, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná¹¹ continua atuando na defesa das condições de trabalho desses profissionais.

Entre as ações, nesse caso judicial, convém citar a que garante o pagamento do terço de férias sobre os 30 dias que não foram recebidos pelos professores concursados que estavam em atividade nos anos de 2003 e 2004. Conforme foi apurado, o governo pagou o montante referente ao terço de férias de apenas 30 dias e não de 60 como garantido em lei (APP-Sindicato, 2019).

Outro movimento foi com o Tribunal de Justiça, quando se reivindicou a hora-atividade dos docentes, que foi ajustada com a Resolução 113 de 2017.

Os 33% de hora atividade que tínhamos conquistado graças à lei do Piso do Magistério (Lei 1738) e que fizemos ser aplicada no estado do Paraná, garantia minimamente que pudéssemos fazer quase todas as nossas atividades na escola, deixando de levar muito trabalho para ser feito em casa. Com essa mudança, a sobrecarga de trabalho só aumentou, junto com o adoecimento dos educadores(as), que se viram obrigados a pegar um maior número de aulas, para completar seus padrões, prejudicando também os professores contratados (PSS), que também perderam aulas ou então foram demitidos (APP-Sindicato, 2019 p. 114).

¹¹ Em 1947 foi fundada por docentes a Associação dos Professores do Paraná (APP). Em 1989 deixa de ser uma associação e passa a ser denominada Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais do Paraná, com a marca APP-Sindicato. No ano de 1997 se altera o nome para Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná e se mantém a marca. (SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ, 2019).

Percebe-se que essa medida adotada em 2017, a qual é destacada nesse estudo, sobrecarrega os docentes e prejudica a saúde deles, além de prejudicar os vínculos mais frágeis, os quais são desligados da rede, nesse caso, os temporários.

Outra questão que vem a ser apontada como um agravante para a saúde dos docentes é a Resolução 15/2018¹². Com esta medida, os atestados médicos e licenças legais apresentados pelos efetivos, passam a ser motivo de perda de pontuação na ordem de prioridade de distribuição das aulas extraordinárias. Estes profissionais acabam por “negligenciar os cuidados com a própria saúde” com receio de serem penalizados na busca de aulas complementares (APP-Sindicato, 2019).

Embora o terço de férias, a hora-atividade, a distribuição de aulas, entre outros benefícios já tenham sido conquistados como direitos, percebem-se ajustes na política que podem prejudicar estes profissionais, sendo um processo de desvalorização da categoria, como apontado pelo sindicato.

Muitos(as) professores(as) encontram-se extenuados(as) com a sobrecarga de trabalho, que já era grande antes das resoluções, e se agrava quando se ampliam o número de turmas e estudantes a serem atendidos(as) e diminuem-se as horas-atividades. Pela diminuição das aulas extraordinárias, os(as) professores(as) são obrigados(as) a completar sua carga horária em mais de uma escola e em diferentes municípios, prejudicando a vida profissional. Em vez de ocupar seu tempo planejando aulas e atendendo estudantes e famílias, ocupam-se com os deslocamentos entre escolas (APP-Sindicato, 2019, p. 38).

Problemas de sobrecarga também são levantados por outros autores, que apontam a importância dos planos de carreiras e, com isso, a necessidade de os profissionais da categoria serem admitidos com contrato efetivo.

Assim, muitos são os desafios, pois se observa professores trabalhando com contratos precários; problemas em relação à jornada de trabalho (excessiva) e reduzido número de horas de trabalho de apoio à docência (para o preparo das aulas, por exemplo), aspectos a serem considerados nos planos de carreira e na avaliação dos professores. Identificou-se a necessidade de elaboração de planos de carreira estruturados de modo a oferecer horizontes promissores aos professores, promovendo, de fato, sua valorização política e social, componente importante na constituição do magistério e na configuração de sua identidade profissional. (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 196).

¹²Um dos critérios de ordem de prioridade na distribuição de aulas é o “maior percentual de dias trabalhados em Instituição de Ensino, no cargo efetivo, em relação ao tempo de carreira nos últimos 5 (cinco) anos (24/12/2012 a 22/12/2017), descontados os afastamentos de qualquer natureza, à exceção de Licenças Maternidade/Adoção/Paternidade, Juri, Luto e Férias. (PARANÁ. Secretaria de Educação e Esporte, 2018).

A admissão dos docentes por meio de concurso público também é uma das pautas de luta do sindicato no estado do Paraná. Cobrança esta, levantada, inclusive, diante da cogitação, por parte da SEED, da aplicação de prova escrita e didática para admitir os professores temporários, processo nunca realizado na seleção dos temporários até o momento (APP-Sindicato, 2019). Com esta alteração, estariam sendo investidos “tempo, dinheiro e estrutura” para admissão de docentes temporários, enquanto isto poderia ser aplicado na seleção de efetivos. “Muitos(as) destes(as) servidores(as) estão há anos na precarizada condição de temporários. A solução para essa situação não é a alteração do processo, mas sim, e antes de tudo, a realização de Concurso Público (...)” (APP-Sindicato, 2019).

Contratações temporárias, também sinalizadas por Abreu (2008) como “precarizadoras da qualidade do trabalho oferecido” e que, da mesma forma, são apontadas por Gatti (2012) como sendo indícios da precarização. Além de que, esta última, ao analisar as políticas da carreira docente em nível nacional, tendo como enfoque a valorização desses profissionais, constata um número significativo desse tipo de contratação, e afirma que impacta negativamente em todo o processo, como na “profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas, e, em decorrência, a qualidade do ensino” (GATTI, 2012, p. 102).

Atender a questão “valorização” da categoria é admitir a necessidade de os docentes ingressarem por meio de concurso público como forma de acesso a carreira, que garanta direitos que valorizem o trabalho desses profissionais. Nota-se que a realização de concursos públicos está presente na legislação que trata da valorização destes, porém, como a contratação de temporários também é reconhecida legalmente, isto faz com que muitos profissionais trabalhem sem essa garantia.

Assim, convém destacar também algumas pautas de luta do sindicato, específicas para os temporários. Entre elas, a cobrança pela valorização do tempo de serviço. A proposta do sindicato é que o período de trabalho na rede, enquanto estes são admitidos como professores temporários, seja considerado para a “promoção, progressões, quinquênios, aposentadoria” (APP-Sindicato, 2019, p. 141) quando admitidos nas seleções de concursos. Direitos estes destacados no plano de carreira da categoria, podendo este tempo ser considerado, inclusive, para computar

o período do estágio obrigatório. Também em relação à valorização da formação, para que estes também sejam remunerados conforme a habilitação e títulos, conforme definido nos planos de carreira dos efetivos da rede, assim como se busca a inclusão dos temporários em todos os cursos de formação continuada que venham a ser oferecidos na rede. Ainda, a inclusão dos temporários no acesso ao plano de saúde que é garantido para os demais (APP-Sindicato, 2019).

Se torna interessante sinalizar também algumas conquistas, como a pontuação diferenciada para os candidatos com mestrado e doutorado nos processos de admissão, a prorrogação dos contratos de trabalho de 2018 até 2020, (APP-Sindicato, 2019), enquanto antes os processos de recontrações eram anuais.

Percebe-se na luta sindical, a busca pela ampliação de direitos dos temporários, igualando as condições de trabalho desses a dos efetivos, enquanto trabalhadores de uma única categoria. Assim, busca-se a efetivação das leis da valorização.

Embora sejam identificados movimentos em prol da valorização dos docentes, e até mesmo em relação à melhoria do ensino, ainda são apontadas falhas na “formação e condições de trabalho” do profissional no país (GATTI, 2012). Diante disso, a autora sinaliza a importância da carreira, a qual reflete o “reconhecimento social e político” da classe, embora destaque que ela ainda não é realidade de todos os entes federados ou, não causou “impactos efetivos”.

Da mesma forma, Nunes e Oliveira (2017, p. 78) discutem sobre a importância da concretização das metas do PNE, o que reflete na carreira da categoria:

[...] podem fazer a diferença no que se refere à organização da carreira docente, de modo que os profissionais possam não apenas passar por processos de desenvolvimento na profissão, mas também, em decorrência disso, galgar posições de respeito, respaldo social e retorno financeiro pelo esforço e dedicação à educação, além dos frutíferos desdobramentos em termos de aprendizagem pelos estudantes.

São movimentos que podem garantir o reconhecimento do trabalho desse profissional, seja em relação à posição de respeito, reconhecimento social e até mesmo a valorização em relação à remuneração, o que impacta no processo de ensino e aprendizagem.

Adiante, busca-se apresentar sobre o processo de alocação dos docentes, o que acaba por se constituir como parte das condições de trabalho desses profissionais, uma vez que existem formas distintas de se alocar docentes conforme o seu vínculo profissional.

2.4 ALOCAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Diante da importância de se discutir sobre a valorização docente, há que se considerar o fato de existir uma hierarquização entre as escolas, o que pode resultar numa alocação desigual desses profissionais. Elas possuem características distintas, que, segundo Pereira (2016), podem influenciar na “permanência, mobilidade e escolhas” dos docentes, pois umas unidades escolares acabam sendo preferíveis às outras.

Ao buscar identificar o acesso de alunos a docentes qualificados, por considerar que é este o recurso que mais causa impacto no desempenho dos estudantes, Simielli (2017, p. 25) destaca a importância de se avaliar políticas públicas e, entre os destaques, aponta para o processo de alocação.

Dado que os professores são o elemento central para uma educação de qualidade, eles devem receber atenção prioritária no desenho de políticas públicas. São três as medidas centrais para o investimento na política docente: política de formação de professores; política de distribuição dos professores; e o desenvolvimento de melhores medidas para avaliação de professores, com foco nas características não observáveis.

Em seus achados, identificou-se uma alocação desigual entre as escolas, tendo como referência a experiência e escolaridade dos docentes. Além de destacar a importância de uma ampliação no número de docentes qualificados, a autora sinaliza a necessidade de se atentar para as “diferenças e desigualdades” que existem no país. Assim, afirma que “a simples oferta de bons professores, portanto, não eliminará o problema, sendo necessário direcionar os professores para aquelas escolas que mais necessitam” (SIMIELLI, 2017, p. 25).

Esta locação desigual também identificada no estudo de Silveira e Schneider (2017), que tomam o aspecto do trabalho docente num viés específico a partir da distribuição destes em escolas com alunos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF). As autoras identificam por meio do Banco do Sistema Presença de 2014, no

estado do Paraná, que o maior percentual de professores temporários está com o maior número de alunos beneficiários do PBF. Além disso, que o mesmo acontece quanto à distribuição dos professores sem a formação mínima e, as escolas com os piores descritores quanto a condições de infraestrutura, como biblioteca, internet, banda larga, laboratório de informática e quadra de esporte. Ou seja, apresenta-se que onde se concentra o maior número de alunos mais pobres, maior é o percentual de professores temporários, sem uma formação adequada e, pior é a infraestrutura da escola.

É uma questão que precisa ser melhor avaliada pelos governos, sendo de suma importância garantir a todas as escolas e respectivos alunos, os recursos necessários para o processo de ensino aprendizagem, indiferente de sua localização, do perfil dos alunos, do nível socioeconômico ou cultural. Portanto, readequar o formato de alocação dos docentes, para se evitar a reprodução de desigualdades, o que seria avaliar os “recursos e processos” considerados por Simielli (2017), ao tratar do desempenho dos alunos.

Nota-se que o processo de escolha das escolas pelos docentes é uma política de alocação que pode impactar nessas desigualdades. Além de que, o direito de escolha passa a não ser estendido para todos os profissionais. Na rede estadual do Paraná, por exemplo, os temporários podem se inscrever nas seleções de contratações de acordo com a preferência de determinadas regiões. São admitidos mediante o não preenchimento das vagas em escolas que não foram escolhidas pelos efetivos, isto é, ficam suscetíveis a se deslocarem para escolas que não escolhem.

Simielli (2017) destaca a “política compensatória”, como uma forma de incentivar os docentes à permanência em escolas que estão em desvantagem, assim, melhor remunerar os docentes que assumem essas vagas.

Prática adotada por alguns governos, como exemplo, na rede municipal de Curitiba¹³, porém, não estendida a rede estadual, onde os profissionais recebem apenas o vale-transporte para se deslocarem até as escolas.

¹³ Na respectiva rede é garantida uma gratificação pecuniária de 10%, 20% ou 30% sobre o “vencimento básico inicial da carreira”, para os profissionais que assumem vagas em escolas consideradas como de “difícil provimento”. São as unidades de ensino que “resultam em dificuldades como acesso ou transporte, permanência de servidores no equipamento durante o ano letivo ou ainda preenchimento das vagas ofertadas anualmente em concurso de remanejamento” (CURITIBA, 2007).

Ao se considerar os profissionais que defendem essa política, conforme apontado no estudo de Torres *et al* (2008), há os que argumentam sobre a dificuldade referente à distância das escolas, também pelo fato de estarem localizadas na periferia, onde apontam para uma superlotação maior de alunos, quando comparadas às escolas da região central. Porém, há também os que criticam, justificando que contrariam “princípios de igualdade e isonomia”, defendendo que a gratificação seja estendida para todos. Se garantida a todos, perderia o efeito de incentivo, conforme defendem os autores, ao mesmo tempo que apontam que as leis de incentivo podem não surtir o efeito desejado quanto às preferências dos profissionais em relação às escolas de periferia ou, não abranger todas as unidades de uma determinada região, conforme fora identificado em seu estudo.

Ao tomar como referência as características do território, constata-se que estas podem interferir nas oportunidades educacionais e assim, na alocação dos docentes. Érnica e Batista (2012, p. 646) identificam que “quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas”. As autoras apontam para algumas ações geradoras desse tipo de desigualdade e, entre elas destacam um processo de concorrência, o que vem a ser denominado de “quase-mercado”. Ação que ocorre entre os próprios profissionais ao disputarem as escolas de “prestígio”, sendo estas hierarquizadas, assim como acontece com as escolas, onde se tem a concorrência pelos profissionais que mais se adequam aos seus projetos, além de também ter o mesmo processo de preferência com as famílias ou alunos, sendo eles pelas escolas e vice-versa.

As escolas localizadas em locais periféricos e de maior vulnerabilidade social tendem a conquistar menos recursos e

[...] a enfrentar maior rotatividade de quadros, a ter postos de trabalho não preenchidos e **a contar com um maior número de profissionais não concursados**. A cada fim de ano, vários professores, coordenadores e diretores pedem remoção para outras escolas. É nelas, ainda, que o problema do absenteísmo docente na segunda etapa do ensino fundamental é mais agudo. Como já vivem sob tensão e com uma rotina que tende à dispersão e à desagregação, a rotatividade dos profissionais, os postos de trabalho não preenchidos e as faltas numerosas de professores acabam por fragilizar as condições institucionais necessárias para a escola funcionar (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 656).

O contrário pode acontecer nas escolas com vulnerabilidade social média e baixa, onde a tendência é que seja admitido um maior número de profissionais “mais qualificados e engajados”. Essas são as escolas que passam a ser também a preferência de famílias com “maiores recursos culturais”. (ÉRNICA; BATISTA, 2012).

É um processo que acaba beneficiando quem está em condição de escolher, sejam os docentes, as famílias ou até a própria escola ao ter preferência por determinados profissionais e alunos. Por outro lado, impacta no aumento das desigualdades. Percebe-se que “o sistema escolar não só reproduz a segregação social na composição do corpo discente como ainda distribui desigualmente a oferta educacional de qualidade ao longo da hierarquia social objetivada no espaço” (ERNICA; BATISTA, 2012, p. 664).

Convém considerar que um dos motivos que pode justificar as preferências é a segurança do local. É perceptível como o território pode impactar na alocação desses profissionais e na escolha das famílias, que, conforme Zucarelli e Cid (2010), pode ser um “vetor de atração ou repulsão”. Da mesma forma, Christovão e Santos (2010), ao tratarem de escolas e a proximidade com favelas, retratam sobre a insegurança sentida pelos profissionais ao trabalharem nesses ambientes.

Se destaca a insegurança como um dos fatores que passa a ser enfrentado pelos docentes, porém, há que se destacar a existência de outras situações que podem influenciar na escolha, como a proximidade ou fácil acesso às escolas, o alunado, entre outros motivos.

Ao sinalizar a desigualdade de alocação de docentes, Torres *et al* (2008) destacam o fato de os efetivos com maior pontuação em suas carreiras terem um maior privilégio quanto à escolha de escolas. Política que pode caracterizar um tipo de incentivo na alocação, mas só para os efetivos, pois quanto mais pontos, mais chances de escolha. Conforme apontam, “não é de surpreender que os professores efetivos e experientes que permanecem na periferia sejam minoritários” (TORRES *et al.*, 2008, p. 77). Os autores sinalizam a importância de políticas que estimulem os profissionais a assumirem aulas em escolas que não são tidas como as melhores.

Percebe-se que o processo de alocação, realizado por meio da escolha de escolas pelos docentes, contribui para promover desigualdades de oportunidades educacionais. Está relacionado ao direito de escolha de determinados docentes e da falta de escolha de outros, o que impacta também na questão da não valorização

dos docentes temporários, pois estes ficam suscetíveis a trabalhar em escolas tidas como inferiores.

Assim, busca-se detalhar na sequência, o levantamento dos estudos acadêmicos sobre as condições de trabalho dos docentes temporários no Brasil, como forma de entender o que vem sendo discutido sobre estes profissionais.

2.5 PESQUISAS SOBRE OS DOCENTES TEMPORÁRIOS NO BRASIL

É importante considerar o avanço das pesquisas em educação no país, diante do qual constata-se ter sido na década de 1960 que começou a ocorrer uma maior aceleração do desenvolvimento da área de pesquisa. Porém, não há estudos muito diversificados com relação aos temas, devido aos interesses políticos da época, comandados pelo regime militar, os quais só passam a ter uma maior abrangência na década de 1970.

Embora sendo este um período de censura, Gatti (2001) aponta que foi no final dos anos 70 e início dos anos 80 que iniciou o desenvolvimento de estudos com viés mais crítico. Nos anos de 1980 e 1990 houve ainda uma forte expansão quanto a novas temáticas.

[...] em alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, ensino superior, gestão escolar, avaliação educacional, história da educação, políticas educacionais, trabalho e educação (GATTI, 2001, p. 68).

Já neste período percebe-se um avanço quanto aos estudos sobre o trabalho docente. Da mesma forma, Bello, Penna e Silva (2015), constataam um crescimento no número de pesquisas ao analisar o período de 2000 a 2010, ao buscarem sobre a temática carreira e formação docente. Conforme as autoras, isso pode ser justificado devido ao aumento do número de programas de mestrado e doutorado ou, até mesmo, ao fato de o professor passar a ser considerado um importante elemento na garantia da educação em condições de qualidade no país.

Para ter um melhor conhecimento sobre o objeto deste estudo, fez-se um levantamento de pesquisas, tendo como fonte o Banco de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES)¹⁴, que disponibiliza trabalhos desde 1987. Neste, foram consultados os descritores individuais “carreira docente”, “professor” ou “docente” e “temporário” e, “condições de trabalho” e “docente”.

O período de abrangência da busca é de 2010 a 2018 e, o levantamento foi realizado na área da educação, embora existam outras que também se debruçam em pesquisas voltadas ao trabalho docente, entre as quais, há um entrelaçamento de conhecimentos relativos ao tema. Convém destacar que dois trabalhos de outras áreas foram incluídos nesta discussão, o que será melhor detalhado adiante, e demais trabalhos e artigos que tratam do tema não fizeram parte deste levantamento, mas passam a ser discutidos em distintos capítulos desta pesquisa.

Num primeiro momento, foram localizados 538 estudos entre teses e dissertações, ao utilizar individualmente os descritores mencionados. Em seguida fez-se uma segunda análise, na qual se busca selecionar as pesquisas voltadas à educação básica¹⁵. Nesse montante, foram encontradas 432 publicações.

Ao fazer a seleção da educação básica foram considerados somente os estudos que tratavam do ensino público, pois a pesquisa debruçar-se-á apenas sobre os professores que atuam no sistema público. Foram incluídas, também, as publicações que traziam resultados de outros países, sendo alguns, inclusive, estudos comparativos com o Brasil.

Constata-se que o descritor de maior incidência entre as pesquisas é condições de trabalho docente. Ao considerar o total de citações, considerando nesse montante a articulação entre eles, nota-se que condições de trabalho docente aparece com 266 referências, seguido de carreira docente com 172 e professor temporário com 26. Os descritores carreira docente e condições de trabalho docente se articulam em 24 estudos, já condições de trabalho docente e professor temporário em 5 e, carreira docente e professor temporário em 3, conforme (Tabela 1).

¹⁴ CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 26 dez. 2018.

¹⁵ Na leitura dos resumos, foram encontradas limitações, no que concerne à identificação quanto a abrangência da educação básica, pois os mesmos não seguem um padrão de apresentação. Estes estudos foram incluídos neste levantamento e, os que apresentavam proximidade com esta pesquisa, foram lidos integralmente e, selecionados quando apresentavam a discussão sobre a educação básica.

Na mesma tabela identifica-se o período das publicações. É perceptível que tenha havido um aumento nas publicações com estes descritores no decorrer do período selecionado. Para uma melhor visualização, pode-se agrupar os estudos por triênio. Observa-se que de 2010 a 2012 são 104 produções, de 2013 a 2015, 142 e, de 2016 a 2018, são 186, tendo um aumento significativo com cada um dos 3 descritores.

TABELA 1 - INCIDÊNCIA DOS DESCRITORES EM TESES E DISSERTAÇÕES DO PORTAL DA CAPES (BRASIL, 2010/2018)

Ano	Carreira	C. trabalho	Temporário	Cr/Ct	Ct/Tp	Cr/Tp
Número de citações						
2010	08	10	-	02	-	-
2011	09	20	01	01	01	-
2012	17	32	01	02	-	-
2013	10	17	01	05	01	-
2014	20	28	02	03	-	01
2015	20	30	03	-	01	-
2016	25	38	06	06	02	02
2017	26	40	02	04	-	-
2018	10	22	02	01	-	-
total	145	237	18	24	05	03

Fonte: CAPES (2019), elaborada pela autora (2020).

Notas: Cr/Ct = Carreira docente e Condições de trabalho docente

Ct/Tp = Condições de trabalho docente e Professor temporário

Cr/Tp = Carreira docente e Professor temporário

Convém destacar que se identificou uma maior produção de teses e dissertações, com os respectivos descritores, em universidades públicas. O interesse pela pesquisa sobre os docentes pode estar relacionado aos efeitos das políticas de valorização, como exemplo, as leis dos fundos de financiamento, a Lei do Piso, e até pelo fato dessa valorização ser considerada um princípio da CF de 1988. Portanto, isso pode despertar o interesse nos pesquisadores, ao se depararem com um país federativo, com condições desiguais de arrecadação e potencial de investimento entre os estados e municípios.

Estudos estes com o propósito de expor o verdadeiro contexto enfrentado pelos docentes, que contribuem no acompanhamento quanto à efetivação das leis e, de fato, na efetivação de políticas públicas. Porém, de acordo com a busca, é perceptível a reduzida quantidade de pesquisadores que trabalham com as condições de trabalho dos professores com vínculo empregatício temporário. Para dialogar com esta dissertação, foram selecionados 11 trabalhos, nos quais se identificou uma melhor aproximação com o objeto em estudo, destacados no quadro 3.

Foram incluídos dois estudos de áreas distintas, também disponíveis no banco da CAPES, sendo uma dissertação do Curso de Administração (PEREIRA, 2016) e uma tese da área de Sociologia, (SOUZA, 2016). Trabalhos considerados

importantes, que embora não sejam da educação, também tratam da questão das condições de trabalho docente, contribuindo com essa dissertação.

QUADRO 3 - LEVANTAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS DO PERÍODO DE 2010 A 2018

AUTOR/ANO	NÍVEL/INSTITUIÇÃO	TÍTULO
Souza (2011)	Mestrado - Universidade Federal do Paraná	Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná
Ferreira (2013)	Mestrado - Universidade Federal do Paraná	Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho docente
Latorre (2013)	Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina	O fenecer da educação capitalista: estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (ACTS) no ensino público de Florianópolis
Godoy (2014)	Mestrado - Universidade Federal do Paraná	Vencimento, remuneração e carreira docente no estado do Paraná (2005-2012)
Quibão Neto (2015)	Mestrado - Universidade de São Paulo	Docentes não concursados na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: ordenamento jurídico, perfil e remuneração
Richter (2015)	Doutorado - Universidade Federal de Uberlândia	Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e <i>accountability</i> no Brasil e em Portugal
Basílio (2016)	Doutorado - Universidade Estadual de Campinas	Tornar-se professor(a) na rede estadual de ensino de São Paulo: práticas de contratação e condição docente (1985-2013)
Finamor Neto (2016)	Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre
Pereira (2016)	Mestrado - Universidade Federal de Goiás	Remuneração e distribuição dos professores da educação básica: uma análise da rede estadual Goiana
Souza (2016)	Doutorado - Universidade Federal do Paraná	Políticas públicas de educação no Paraná: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito-território na alocação de docentes como variáveis de análise
Souza (2018)	Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina	Professor temporário: situações da docência em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2011/2017)

Fonte: CAPES. Catálogo de teses e dissertações, elaborado pela autora (2020).

As questões apresentadas nos estudos contribuem para as reflexões sobre as condições de trabalho dos docentes temporários. Evidencia-se que estes profissionais

não possuem as mesmas garantias que são estendidas aos efetivos (SOUZA, 2011; FERREIRA, 2013; LATORRE, 2013; GODOY, 2014; RICHTER, 2015; BASILIO, 2016; FINAMOR NETO, 2016; SOUZA, 2016; SOUZA, 2018), sendo esse tipo de contratação relacionada à diminuição de direitos, quando comparados aos demais (SOUZA, 2011).

São docentes que se deparam com quadros de precariedade diante das condições de trabalho (FERREIRA, 2013; LATORRE, 2013; RICHTER, 2015; FINAMOR NETO, 2016; SOUZA, 2016). Precariedade esta, distinguida como objetiva, no que se refere à diminuição de direitos, e subjetiva, no que diz respeito “às motivações e recompensas” referentes a situação de trabalho (SOUZA, 2016). Latorre (2013), além de destacar a precariedade devido ao tipo de vínculo, também aponta para um quadro mais geral, sendo a condição de docente. Já os testes de larga escala vêm a ser apresentados no estudo de Richter (2015) como intensificadores da precarização do trabalho desses profissionais. São profissionais que trabalham sem estabilidade, sem a garantia de novas contratações, com formação inadequada ou inconclusa, que lecionam com a fragmentação da carga horária, enfrentam a grande rotatividade e, além disso, se constata que “a maior reclamação dos temporários é o relacionamento com os efetivos” (FERREIRA, 2013, p. 118). Uma prática sinalizada por Finamor Neto (2016) como “estrutural” que advém com a lógica capitalista e que permite a redução de custos com pessoal. Contrário a esses estudos, Souza (2011) tensiona a questão da precarização no quadro de temporários, pelo fato de conviverem com os avanços e retrocessos da categoria. Embora o autor tenha identificado um quadro de precariedade, ele destaca o período marcado pela conquista de direitos tanto para os efetivos quanto para os temporários, sinalizando então a valorização desses profissionais.

São profissionais que assumem as mesmas responsabilidades dos efetivos, porém, a remuneração dos temporários não acompanha a dos concursados (SOUZA, 2011; GODOY, 2014; QUIBAO NETO, 2015). Devido aos salários pouco compensadores, acabam assumindo mais turmas e alunos, o que gera o deslocamento entre várias escolas (LATORRE, 2013; PEREIRA, 2015; RICHTER, 2015; FINAMOR NETO, 2016; SOUZA, 2018), um processo de sobrecarga que leva ao adoecimento do docente, “nas instâncias física, psicológica e moral” (LATORRE, 2013, p. 53), assim como compromete a sua relação com o próprio trabalho (RICHTER, 2015). Finamor Neto (2016) questiona o fato de não terem a garantia de

uma carga horária em uma única escola e, sem outra opção na rede, assumem as sobras de vagas que lhe são oferecidas. Por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, o autor levanta dados referentes à quantidade de escolas em que 30 docentes da rede estadual do Rio Grande do Sul trabalhavam. Foi identificado que 13 estavam somente em 1 escola (43,3%), 12 em 2 escolas (40,1%), 4 trabalhavam em 3 escolas (13,3%), e 1 docente (3,3%) em 4 escolas. Desses, 56,5% isto é, 17 profissionais estavam em duas ou mais escolas. Desse montante, apenas 3 professoras afirmaram terem trabalhado em 1 escola enquanto foram professoras temporárias, e 1 afirmou já ter trabalhado em umas 10 escolas. Fato que resulta no aumento de “tempo de deslocamento casa-trabalho” assim como a “jornada de trabalho total”, sem serem remunerados por isso (FINAMOR NETO, 2016). Souza (2018) que pesquisou sobre os docentes temporários de educação física, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), identificou que esses profissionais acabam assumindo aulas em outras redes de ensino, destacando que um docente chegou a trabalhar em 2017 com 34 turmas, sendo 25 da rede estadual e 9 turmas da rede municipal.

Observa-se um processo de alocação desigual, com uma maior concentração de temporários em regiões mais afastadas do centro (QUIBÃO NETO, 2015; SOUZA, 2016; SOUZA, 2018), em locais vulneráveis (SOUZA, 2018), tendo grande percentual de temporários nas turmas de língua indígena (SOUZA, 2018) e, em escolas com infraestrutura insuficiente (PEREIRA, 2016; SOUZA, 2016; SOUZA, 2018). Constatam-se escolas com desigualdades, chegando algumas a não ter nem infraestrutura básica¹⁶ (PEREIRA, 2016). Souza (2016) apresenta dados sobre a alocação dos docentes numa amostra de 30 escolas da rede estadual do Paraná, sendo das cidades de Curitiba, Londrina e Maringá, onde identifica-se que o maior percentual de professores temporários é encontrado nas escolas localizadas em bairros periféricos. São locais que não possuem as melhores condições de infraestrutura, segurança e mobilidade urbana, onde verifica-se um processo de segregação na rede.

¹⁶ A autora analisa e identifica como infraestrutura básica para funcionamento das escolas as seguintes variáveis: laboratório de Informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, biblioteca, sanitário dentro do prédio, dependência para pessoas com necessidades especiais, acesso à Internet (Banda Larga).

São profissionais que ficam suscetíveis aos cortes diante da minimização de custos, que como alternativa, os governos estaduais passam a realizar as reenturmações, colocando-se um maior número possível de alunos nas turmas. Dessa forma, os “professores temporários tendem a perder postos de trabalho ou a ter reduzida sua carga horária semanal e mensal. O resultado direto é ainda mais precarização para esse setor extremamente vulnerável da classe trabalhadora.” (LATORRE, 2013, p. 58).

No entanto, no estudo de Quibão Neto (2015) identificou-se que, entre o período de 1997 a 2014, houve uma queda da média de matrículas por turma no país, embora na rede estadual de São Paulo tenha sido verificado em 2014 uma média de alunos por turma maior do que é estabelecido no CAQi de 2010, que determina um número máximo de alunos por turma, para se ter um ensino de qualidade nas escolas. Pereira (2016) apresenta análises sobre a média de alunos por turma nas escolas de Goiânia, e, embora sua pesquisa não tenha como foco os temporários, destaca que no EF, a média é de 32,11 e o máximo é de 48,70, enquanto no EM é de 35,83, tendo no máximo 46,30 alunos por turma. Outro ponto destacado pela autora é a correlação do percentual de professores com formação adequada na rede com a média de alunos por turma no EF.

Em suma, este breve levantamento de estudos teve como objetivo apresentar dados pesquisados sobre as condições de trabalho dos docentes temporários. Observa-se que foram quatro pesquisas realizadas com os temporários da rede estadual do Paraná, o que representa um número significativo.

É perceptível um quadro de profissionais que convive com a experiência de desigualdade, que além de não terem as mesmas garantias conforme indicado, ainda enfrentam o desconforto da distinção e discriminação, o que pode prejudicar, inclusive, as ações na própria escola. Também em meio à luta por melhores condições de trabalho, assim como as conquistas referente às carreiras e direitos, convivem contraditoriamente com o espaço da precariedade do trabalho, tendo a disputa do fundo público.

A constatação que se tem diante das teses e dissertações é de que os temporários possuem menos direitos que os efetivos, os quais devido a não valorização da remuneração ficam suscetíveis a assumir mais turmas, alunos e escolas. Também passam a lecionar nas escolas mais afastadas do centro, em regiões periféricas, além de que existe uma prática do governo de colocar mais

alunos por turma, o que gera o desemprego dos profissionais com este tipo de vínculo. Porém, este estudo busca identificar se o mesmo acontece nas escolas estaduais da cidade de Curitiba, nos anos de 2016 e 2017. Embora já tenham estudos da respectiva rede que detalhem sobre os direitos dos docentes, vale ressaltar que o período indicado não fora analisado pelos autores. Souza (2016) pesquisou sobre a alocação dos docentes da rede no município de Curitiba, porém, a análise foi com base na quantidade de horas-aula dos docentes, obtidas junto a recursos eletrônicos da SEED e compreendeu somente 5 escolas de regiões periféricas e 5 da região central, totalizando apenas 10 escolas no município. Esta pesquisa busca analisar todas as escolas estaduais do município, em período distinto, por meio dos dados do Censo Escolar, tendo ainda como referência a Tipologia Socioespacial. Quanto ao número de turmas, escolas, alunos e alunos por turma não foram identificados estudos no respectivo período, na mesma rede de ensino e município.

A seguir, faz-se a análise das leis e normatizações concernentes aos docentes, com o intuito de aprofundar sobre a importância dada a estes profissionais.

3 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO

Nesse capítulo são apresentadas as leis da valorização docente nacional e da rede estadual do Paraná, assim como as que regulamentam a contratação de temporários. A seguir, são detalhadas as leis nacionais de valorização da categoria, a partir da CF de 1988.

3.1 MARCO LEGAL NACIONAL DA VALORIZAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO

Com a expansão do ensino no século XX, no que consiste ao crescimento do número de matrículas e escolas, ocorreu o aumento do número de contratações de professores para atender a demanda. Profissionais que se disponibilizavam a trabalhar sob as condições do “multi-emprego e da multi-jornada”. (MONLEVADE, 2000, p. 39). Segundo o autor, além de prejudicados com as condições de trabalho, também se obrigavam a trabalhar mais, assumindo mais aulas, cargos e jornadas, com o intuito de obter um melhor salário.

Com o propósito de tratar da valorização desses profissionais, sendo um esforço visando à melhoria da educação básica, a legislação brasileira passa a sinalizar elementos inerentes a essa situação, como forma de reconhecer as condições necessárias para estes exercerem suas funções.

Nesta dissertação são apresentados os aspectos relativos à valorização docente presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei nº. 9.424/1996 que estabelece o FUNDEF (BRASIL, 1996b), criada pela Emenda Constitucional (EC) n.º 14/1996 (BRASIL, 1996), fundo posteriormente substituído, com a lei do FUNDEB Lei nº. 11.494/2007 (BRASIL, 2007), criada pela EC nº. 53/2006 (BRASIL, 2006), na Lei que estabelece o PSPN, Lei nº. 11.738/2008 (BRASIL, 2008), assim como na Lei nº. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que aprova o PNE.

É com a Constituição Federal de 1988 que a educação passa a ser especificada como um direito social de todos (art. 6º), sendo a oferta dever do Estado (art. 205), com todo o contexto da lei regido por meio de princípios que norteiam a educação no país. Com as alterações na EC nº. 53/2006, o artigo 206 da CF fica composto com os seguintes princípios:

Art. 206. O ensino será ministrado com bases nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2006).

Vale destacar os incisos que dizem respeito aos docentes, embora Ximenes (2014b) os aponte como regras, as quais são determinadas em leis específicas, com deveres definitivos. No inciso V destaca-se o termo “valorização”, relacionando-o à admissão por meio de concurso público e no VIII, se destaca a importância de um piso salarial para a categoria,

Os planos de carreira e o ingresso por meio de concurso público são considerados elementos da valorização docente na Constituição Cidadã. Portanto, subentende-se que os profissionais que são contratados sem passarem neste tipo de seleção e, trabalharem sem um plano de carreira não estão sendo valorizados.

Quanto à especificação do piso salarial, ele se refere a um valor mínimo que deve ser assegurado nacionalmente, o qual passa a ser também um importante aspecto vinculado à valorização, o que será detalhado adiante.

É com o plano de carreira que se valoriza a formação, como também a possibilidade de aumento da remuneração, entre outras questões voltadas às condições de trabalho desses profissionais. Assim como o ingresso por meio de concurso público, o que garante estabilidade para estes (ABREU, 2014).

No período pós-Constituição, tem-se a promulgação da nova LDB, Lei nº 9.394 de 1996, na qual se detalha a valorização destacada na CF. Logo, no capítulo que trata dos “Profissionais da Educação” são especificadas questões sobre a formação, assim como outros elementos vinculados aos estatutos e planos de carreira. Dessa forma, vale destacar o artigo 67:

- Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996a).

Artigo este que segue o contexto dos princípios da CF e inclui como sendo elementos da valorização, a progressão na carreira, a hora atividade, que passam a ser detalhados no PSPN, a formação, as condições adequadas de trabalho, porém sem maiores detalhes, no que se refere à aplicação desses tópicos. Observa-se a importância dada à realização de concursos públicos para o ingresso dos docentes, o que lhes garante progressão na carreira, valorização da formação, entre outros elementos, enquanto os temporários não possuem, sendo admitidos e demitidos conforme a necessidade das redes.

Há que se considerar que em relação à formação exista uma exigência mínima, conforme o artigo 62 da LDB.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996a).

No entanto, no processo de admissão de temporários nem sempre são seguidas essas exigências. Na própria rede estadual do Paraná, o docente passa a ser contratado mesmo sem ter a conclusão do curso em nível superior, por exemplo, o que será apresentado adiante.

A seguir, a legislação dá um passo para a questão de recurso financeiro, com vista à diminuição das desigualdades regionais. Dessa forma, foi instituído o FUNDEF, com a EC nº 14 de setembro de 1996, posteriormente regulamentado pela Lei 9424 de dezembro de 1996, cujo fundo era destinado ao financiamento da educação, o qual focalizou parcela importante dos recursos da vinculação constitucional na etapa do EF, com o qual eram estabelecidos critérios quanto à distribuição de recursos entre os Estados e Municípios.

Foi especificado na lei o que os planos de carreira deveriam garantir:

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

I – a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II – o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III – a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996b).

Embora não seja apresentado um valor, como o piso salarial, por exemplo, se tornava obrigatória a destinação de, no mínimo, 60% dos recursos do fundo para o pagamento dos docentes. Porém, se estendia somente aos docentes do Ensino Fundamental, conforme definido na respectiva EC.

Na sequência, este fundo é substituído pelo FUNDEB, instituído em 2006 pela Emenda à Constituição de nº 53 e, posteriormente, regulamentado pela Lei 11494 de junho de 2007, apresentando importantes avanços em comparação ao FUNDEF.

São mantidas algumas questões, como a destinação de, no mínimo, 60% dos recursos do fundo para o pagamento dos docentes, porém, deixa de atender somente o Ensino Fundamental, pois é estendido para toda a educação básica, inclusive a todas as modalidades, como a educação de jovens e adultos (EJA), a educação especial e o ensino profissional.

Outras significativas mudanças se referem aos deveres dos entes federados em garantirem planos de carreira, admitirem por concurso público e a definição de um piso salarial para os docentes, tendo, inclusive, o prazo de até 31 de agosto de 2007 para que o piso salarial fosse cumprido. É com a EC 53 que se altera, inclusive, o artigo 206 da Constituição de 1988, quando são acrescentados os incisos V e VII detalhados anteriormente.

Porém, mesmo sendo especificado na própria lei do FUNDEB a importância da admissão por meio de concurso público, com a garantia de um plano de carreira, as redes acabam por contratar de forma distinta os docentes.

Com relação ao PSPN, embora tenha sido estipulado um prazo, este só foi aprovado em 2008, com a lei nº 11.738, com o objetivo de “corrigir a grande distorção salarial em âmbito nacional relacionada à carreira docente: a inexistência da isonomia salarial entre os docentes da educação básica do país” (BOLMANN, 2010).

Considerado o “salário mínimo”, o valor estipulado na época foi de R\$ 950,00, para uma jornada de 40 horas semanais, para os docentes da educação básica,

com formação em nível médio. Além do mais, a Lei do PSPN passa a estabelecer no artigo 2º que:

Art. 2º [...] § 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos [...]. (BRASIL, 2008).

Se apresenta um valor mínimo a ser seguido por todas as redes de ensino do país e, se especifica que a jornada de trabalho e hora atividade também são elementos que constituem a valorização docente.

Em relação aos planos de carreira, fica estabelecido no artigo 6º, que até 31 de dezembro de 2009, os entes federados deveriam ter ou alterar os mesmos para se adequarem à respectiva lei. Novamente, o plano de carreira é destacado na legislação.

Com a aprovação da Lei do PSPN em 2008, ela foi questionada pelos governadores do Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, os quais ingressaram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) no Supremo Tribunal Federal (STF).

Os questionamentos foram referentes a:

(1) o estabelecimento da jornada de, no máximo, 40 horas semanais; (2) a composição dessa jornada, que deve garantir no mínimo 1/3 da carga horária para a realização de atividades fora da sala de aula; (3) vinculação do piso salarial ao vencimento inicial das carreiras dos profissionais do magistério da educação básica pública (ou seja, para chegar à integralização do piso não devem ser consideradas gratificações e outros bônus que compõem a remuneração); (4) os prazos de implementação da lei; e (5) a data de início de vigência da lei. (EM QUESTÃO, 2011, p. 11).

Mesmo concordando com a importância de um piso para o magistério, os governantes argumentaram que feriria o princípio da autonomia dos entes federados e, que os custos poderiam prejudicar as finanças dos entes. Isso resultou na suspensão temporária dos efeitos da lei, conforme medida do STF, referente à hora-atividade e a vinculação do piso ao vencimento inicial. Somente em 6 de abril de 2011, com o julgamento da ADIn, a lei passou a vigorar. (EM QUESTÃO, 2011).

[...] durante o julgamento final, a maioria dos ministros do STF rejeitou a grila dos governadores, e entendeu que a Lei nº 11.738/2008 corresponde,

na verdade, à atribuição da União de estabelecer normas gerais sobre educação e padrão mínimo de qualidade do ensino. Isso porque predominou, entre os julgadores, o entendimento de que a lei não cumpriria seu objetivo final (a valorização do magistério e o direito à educação) caso fosse implementada apenas parcialmente [...] Foi reafirmada, assim, a relação direta entre o piso, a valorização e as condições de trabalho docente e a realização inadiável do direito humano à educação, ideia que esteve presente na fundamentação de praticamente todos os votos proferidos. (EM QUESTÃO, 2011, p. 12).

Percebe-se a importância dada à valorização docente, porém, o seu cumprimento ainda é um desafio. Segundo um levantamento disponibilizado pela CNTE, tendo como referência o mês de dezembro de 2016, dos 27 estados brasileiros, apenas 14 cumpriam integralmente com o valor no início da carreira, 5 pagavam proporcional e 8 não cumpriam. Já com relação à hora atividade de 33,33% conforme estipulada na lei, 19 estados cumpriam e 8 não cumpriam. Ao ser atualizado e apresentado este mesmo levantamento, tendo como referência o mês de abril do ano de 2019, observa-se pouca evolução, pois 15 estados cumpriram com o valor do piso no início da carreira e 20 cumpriram com a hora atividade, tendo o aumento de um estado apenas de 2016 a 2019.

Para Gatti (2012), apesar da importância dos planos de carreira para a valorização remuneratória dos professores, ainda persistem grandes desafios para a adequação e efetivação destes nas redes estaduais e municipais brasileiras.

No que concerne ao valor do piso, embora não seja o objetivo principal desse estudo, convém mostrar que este é corrigido anualmente, ficando a partir de 2008 estipulado com valores detalhados na tabela 2:

TABELA 2 - REAJUSTE DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL DE 2009 A 2018

Ano	Valor	Reajuste
2009	R\$950,00	—
2010	R\$ 1.024,67	7,86%
2011	R\$ 1.187,00	15,84%
2012	R\$ 1.451,00	22,22%
2013	R\$ 1.567,00	7,97%
2014	R\$ 1.697,00	8,32%
2015	R\$ 1.917,78	13,01%
2016	R\$ 2.135,64	11,36%
2017	R\$ 2.298,80	7,64%
2018	R\$ 2.455,35	6,81%

Fonte: MEC. Piso Salarial (2009-2018), adaptado pela autora (2020).

Fica definido um mínimo salarial, o qual serve de referência, isto é, os entes federados não podem pagar aos docentes valor inferior ao piso, indiferente da rede em que estes atuam, embora não exista nenhum tipo de penalização na respectiva lei. Por outro lado, existem estados e municípios que cumprem com o valor, mas utilizam outras estratégias para compensar, como a redução das “promoções e garantias profissionais, anunciando a possível corrosão de carreiras, uma maior flexibilização nas relações de emprego, por meio dos contratos temporários de trabalho” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 178), sendo ações utilizadas para “burlar” a própria lei.

Com relação ao PNE, esta é uma lei com periodicidade de 10 anos e estabelece metas e objetivos para a educação nacional, conforme definido no artigo 214 da CF. O Plano em vigência, promulgado com a Lei nº. 13.005/2014, segue a própria CF e, entre as diretrizes destaca a “valorização dos (as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014).

Referente aos docentes da educação básica, foram definidas quatro metas. As metas 15 e 16 se referem à formação desses profissionais. Na meta 15 foi definido que, dentro de um ano de vigência do PNE, se garantisse que todos pudessem ter a formação em licenciatura na área em que atuam e, na meta 16, formar até o último ano de vigência, em nível de pós-graduação, 50% e, garantir a todos formação continuada. A meta 17 prevê equiparar o rendimento médio dos docentes ao rendimento dos demais profissionais com o mesmo nível de formação,

estipulando como prazo o sexto ano de vigência do plano. A meta 18 trata dos planos de carreira e PSPN, sendo definido que, em 2 anos de vigência do PNE, todos tivessem um plano de carreira e, como referência, se cumprisse o valor do PSPN.

A meta 18 é de suma importância para aprofundar o objeto em discussão, pois apresenta nas estratégias 18.1 e 18.3, questões que dizem respeito aos docentes temporários:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, **90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério** e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes **sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo** e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

[...]

18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, **a cada 2 (dois) anos** a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na **realização de concursos públicos** de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública; (BRASIL, 2014, grifos nossos).

É apontada a necessidade de ingresso dos docentes por meio de concurso público, o que significa que um dos elementos da valorização docente é a efetivação do profissional na rede de ensino, o que vai contra as contratações temporárias. Até o início de 2017 era esperado que 90% dos docentes fossem efetivados e, que os concursos públicos fossem mais frequentes.

Percebe-se que com o plano existe um desafio quanto à valorização desses profissionais, onde se busca valorar o rendimento, a formação, assim como os planos de carreira e o ingresso por meio de concurso público. Porém, existem lacunas quanto à efetivação destas políticas, pois, embora considerado no arcabouço legal nacional, é necessária para a sua concretização, a articulação das leis estaduais e municipais. Cada ente tem autonomia para administrar o seu sistema de educação, o que pode gerar as mais variadas condições de trabalho, afetando inclusive, os regimes de trabalho.

Apesar da importância dada a essa valorização, com a promulgação da CF de 1988 e, legislações posteriores, isto não é garantia de efetivação, sendo que “teoria e prática percorrem duas estradas diversas e a velocidade muito desiguais” (BOBBIO, 2004, p. 62). Nesse sentido, vale considerar que, ao se tornar elemento

de conflitos e desacordos, surge então, a divergência quanto ao conteúdo e, de fato, a efetivação de direitos, que mesmo detalhados na lei, cuja realização é restrita:

Esse caminho será sempre um processo de restrição ou de delimitação de pretensões e expectativas a partir das condições fáticas (blocos políticos hegemônicos, ideologias, recursos financeiros e humanos, técnicas disponíveis etc.) e jurídicas (limites jurídico-institucionais presentes na própria Constituição, colisão com outros direitos fundamentais etc.) enfrentadas no contexto específico em que decidem os poderes do Estado. (XIMENES, 2014a, p. 1036).

Diante dessa discussão, é possível afirmar que não basta somente a intenção para que os direitos se efetivem, ou sua declaração em lei, pois, surgem as prioridades, as contestações, as dificuldades financeiras, limitações que nem sempre se resumem a problemas relacionados ao interesse, ou não, do Estado. No entanto, vale apontar a necessidade da declaração em lei, pois “sem direitos do homem reconhecidos e protegidos não há democracia”, (BOBBIO, 2004, p. 5) sendo esta, uma das funções da democracia. Porém, sem a garantia da efetivação dos direitos, pois conforme exposto, é comum a concorrência entre eles, inclusive nos fundamentais, como é o caso da educação.

A seguir se destaca parte da legislação educacional do estado do Paraná, em específico as que tratam da carreira dos professores estáveis da rede. Dessa forma, busca-se detalhar os direitos garantidos aos mesmos.

3.2 A CARREIRA DOCENTE NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

Conforme especificado anteriormente, a contratação de docentes por meio de concurso público constitui um dos elementos da valorização da categoria, o que contribui com a garantia da educação em condições de qualidade, a qual vem a ser definida na legislação como um direito de todos.

Na rede estadual do Paraná, constata-se que, já na década de 70, houve a aprovação da Lei referente ao Estatuto do Magistério Público, onde foram definidos os direitos e deveres dos docentes. Então, publicou-se a LC nº 7/1976, que faz jus à Lei Federal nº 5.692/71, na qual era especificada no artigo 36, que cada rede deveria ter o “estatuto que estruture a carreira do magistério” (BRASIL, 1971).

Com a Lei CF de 76 e suas alterações, estabeleceu-se no capítulo II, a admissão por meio de concurso público. Dessa forma, fora especificado que:

Art. 20. O provimento de cargos em cada nível de atuação será feito mediante concurso público de provas e títulos.
Parágrafo único. Os concursos deverão realizar-se de dois em dois anos, salvo necessidade do ensino, pela ocorrência de vagas [...] (PARANÁ, 1976).

Observa-se que o texto segue a legislação nacional, porém, constata-se que a realização de concurso público não é uma prática recorrente na rede, uma vez que o último fora realizado em 2013 (PARANÁ. Edital Nº. 176/2013-GS/SEED).

Foi com a LC nº 103/2004, atualizada pelas Leis Complementares 106/04, 130/10 e 155/13 que os docentes conquistaram o Plano de Carreira, o que é garantido aos profissionais admitidos mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.

Entre os princípios, especificados no artigo 3º, se destacam:

- I** - reconhecimento da importância da carreira pública e de seus agentes;
- II** - profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho;
- III** - formação continuada dos professores;
- [...]
- VIII** - avanço na Carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes;
- [...]
- XI** - período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente (PARANÁ, 2013)

Tendo destaque a valorização referente à carreira, com a possibilidade de progressão, também a formação, a remuneração, a hora-atividade e as condições de trabalho desses profissionais, seguindo o contexto da valorização docente destacada na legislação nacional.

No artigo 5º são especificadas questões sobre a estrutura da carreira, quanto a níveis e classes, o detalhamento sobre a formação exigida para cada cargo. Apesar de constar a exigência em curso superior, é também apresentada no parágrafo 2º a possibilidade de o professor atuar “nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e na Educação Infantil” com formação no Ensino Médio.

Também é demonstrada no artigo 6º a forma como é composto o vencimento, o que está relacionado com o desempenho e a formação e/ou qualificação dos docentes.

Art. 6º. A Tabela de Vencimentos do Professor é composta por 06 (seis) Níveis denominados Especial I, Especial II, Especial III, Nível I, Nível II e Nível III, aos quais estão associados critérios de Titulação ou Certificação, conforme previsto nesta Lei.

§ 1º. Os valores dos vencimentos dos Níveis Especial III, Especial II e Especial I correspondem a 85% (oitenta e cinco por cento), 75% (setenta e cinco por cento) e 70% (setenta por cento), respectivamente, do valor do vencimento do Nível I, tomado como referência para o presente Plano de Carreira.

§ 2º. O valor do vencimento do Nível II corresponde ao valor do vencimento do Nível I acrescido de 25% (vinte e cinco por cento).

§ 3º. O valor do vencimento do Nível III, Classe 1, corresponde ao valor do vencimento do Nível II, Classe 11, acrescido de 5% (cinco por cento).

§ 4º. Cada um dos Níveis descritos no *caput* deste artigo é composto por 11 (onze) Classes designadas pelos números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, associadas a critérios de avaliação de desempenho e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional.

§ 5º. Em um mesmo Nível haverá uma diferença percentual de 5% (cinco por cento) entre uma Classe e outra, de modo que a Classe 2 de cada Nível corresponda ao valor da Classe 1 acrescido de 5% (cinco por cento), e assim sucessivamente até a Classe 11, que corresponde ao valor da Classe 10 acrescido de 5% (cinco por cento). (PARANÁ, 2013).

De acordo com os 6 níveis e as 11 classes, em cada nível da carreira é especificado a remuneração, o que é detalhado na tabela 3, sendo esta referente ao ano de 2016, último reajuste da categoria até a data de análise, conforme Resolução 04279 de 2016 (PARANÁ, 2016):

Assim sendo, ocorre a promoção na carreira, isto é, a etapa em que o docente passa de um nível para outro, de acordo com a respectiva titulação, sendo a “Habilitação, a Licenciatura Plena, a Especialização, o Mestrado e o Doutorado” ou com a certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)¹⁷, conforme o artigo 11:

- I** - Os Níveis Especial I, Especial II e Especial III ficam reservados aos profissionais referidos no artigo 5º., § 2º., desta Lei, que possuam formação em Nível Médio, Licenciatura Curta e Licenciatura Curta com estudos adicionais, respectivamente;
- II** - Será promovido para o Nível I, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor de Nível Especial que obtiver Licenciatura Plena;
- III** - Será promovido para o Nível II, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor com Licenciatura Plena que obtiver pós-graduação com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação, com critérios definidos pela Secretaria de Estado da Educação;
- IV** - Será promovido para o Nível III, Classe 1, o Professor que estiver no Nível II, Classe 11, e que obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, nos termos da lei, para a qual será aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação. (PARANÁ, 2013).

A progressão na carreira se refere à passagem de uma classe para outra dentro do mesmo nível. São levados em consideração a avaliação de desempenho, os processos formativos e de qualificação, conforme definido no artigo 14:

- § 3º.** A cada interstício de 02 (dois) anos ficam computados até 15 (quinze) pontos para avaliação de desempenho e até 30 (trinta) pontos para atividades de formação e/ou qualificação profissional.
- § 4º.** A cada 15 (quinze) pontos acumulados, na forma do parágrafo anterior, o Professor terá garantida a progressão equivalente a (01) uma Classe, podendo avançar até 03 (três) Classes na Carreira, por interstício de 02 (dois) anos. (PARANÁ, 2013).

Percebe-se um estímulo quanto aos estudos e desempenho dos docentes, pois para os efetivos, a formação interfere tanto na promoção, quanto na progressão, impactando então no vencimento desses profissionais. Além do mais, esses profissionais têm a garantia de afastamento para o estudo, “sem prejuízo funcional ou remuneratório”, conforme especificado no artigo 13 da respectiva lei.

Outro elemento importante é o valor recebido quanto ao tempo de serviço, conforme o artigo 25 da respectiva lei. O acréscimo é de 5%, sobre o valor do

¹⁷ O PDE foi instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para os docentes da rede pública estadual do Paraná.

respectivo nível e classe, a cada 5 anos de tempo de serviço. Quando o docente completa 35 anos de serviço, chega a receber 50%.

Os demais adicionais, identificados no artigo 27 como gratificações, são compostos de:

Art. 27. Serão concedidas gratificações proporcionais à jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, de acordo com as condições especificadas a seguir:

I - Gratificação de 20% (vinte por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao Professor, segundo a carga horária, para o exercício no período noturno, compreendido a partir das 18 (dezoito) horas;

II - Gratificação de 50% (cinquenta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao Professor com habilitação específica na área de Educação Especial, quando no exercício de docência e atendimento pedagógico especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais. (vide Lei Complementar 106 de 22/12/2004)

III - Gratificação de 50% (cinquenta por cento) sobre o vencimento inicial da Carreira do Professor, correspondente ao Nível I, Classe 1, para o exercício da função de Diretor de Estabelecimento de Ensino.

Parágrafo único. O Professor em exercício da função de Diretor Auxiliar de Estabelecimento de Ensino perceberá gratificação equivalente a 90% (noventa por cento) da gratificação percebida pelo Professor em exercício da função de Diretor. (PARANÁ, 2013).

Em suma, o docente recebe um valor extra referente ao adicional noturno, o que faz parte da legislação trabalhista, assim como em relação ao atendimento de alunos com necessidades especiais e, ao assumir a direção da escola. Também tem direito ao vale-transporte, conforme o artigo 26, de, no mínimo, “24% (vinte e quatro por cento) sobre o vencimento do Nível I, Classe 5, da Carreira, com incidência para todos os efeitos legais, proporcional à jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais”, com valor proporcionalmente maior caso tenha aumento da jornada.

Quanto ao regime de trabalho, a jornada pode ser de 20 ou 40 horas semanais conforme o artigo 29, tendo nesta jornada “o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”, conforme apresentado no capítulo 31, de acordo com o que se define na lei do PSPN. Já em relação às férias, conforme o capítulo 32, tem o recesso remunerado de 30 dias, além do direito de ter mais 30 dias consecutivos. (PARANÁ, 2013).

No caso de vacância é especificado que deve ser realizado concurso público, sendo as vagas preenchidas por profissionais aprovados no mesmo. Ao serem admitidos, assumem o estágio probatório de três anos, período em que são

avaliados para então garantirem a estabilidade. Durante o estágio é possível a participação do docente nos processos de progressão e promoção, desde que já esteja vinculado à rede com:

Art. 11 [...] § 7º. [...] aulas extraordinárias, não incluídas em cálculo de proventos de aposentadoria de outro cargo, ou contratado pela CLT, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, bem como pelo Serviço Social Autônomo Paranaeducação, desde que somado todo o tempo de serviço prestado nessas condições, tenha trabalhado pelo menos 3 (três) anos até a data da sua promoção (PARANÁ, 2013).

Ter vínculo anterior durante o período de, no mínimo, três anos, garante o avanço na carreira desses profissionais, porém, o tempo de trabalho dos docentes com vínculo temporário não é considerado neste caso.

Outro ponto importante a se destacar é sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino. A cada ano a SEED publica editais para que os docentes efetivos possam fazer a migração entre as escolas da rede.

Art. 4 O Concurso de Remoção processar-se-á por escolha de vagas, de acordo com a pontuação do candidato e realizar-se-á em épocas determinadas pela administração, obedecendo os critérios estabelecidos em Edital próprio (PARANÁ, 2012).

A pontuação é estabelecida de acordo com “o tempo de serviço, o exercício profissional e a assiduidade” (PARANÁ, 2018), conforme estabelecido no artigo 14, sendo penalizados em casos específicos de faltas injustificadas.

Percebe-se na lei uma série de direitos que conduzem à valorização da categoria, o que garante estabilidade aos profissionais. Porém, na mesma rede ocorre a contratação de temporários, conforme fora apresentado, o que não caracteriza a extensão de todos os direitos dados aos concursados.

A seguir será detalhada a regulamentação do vínculo empregatício temporário em nível nacional e na rede estadual do Paraná.

3.3 REGULAMENTAÇÃO DO VÍNCULO EMPREGATÍCIO TEMPORÁRIO

As contratações de professores com vínculo empregatício temporário são recorrentes na Rede Estadual do Paraná, tendo conexão, portanto, com a lógica adotada pelo país.

Convém apresentar um breve relato sobre a questão em nível nacional. Ademais, esta prática se consolida no Brasil desde o século XVIII, pois mesmo com a instituição da admissão de professores por meio dos concursos públicos, as vagas eram assumidas, em sua maioria, por professores “substitutos ou interinos” (sem concurso), os quais conviviam em “situação muito frágil”, submetidos a condições de insegurança (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 73-74).

Situação que se estende no século seguinte, porém, principalmente, na metade do século XX, com a democratização do acesso à escola, teve a necessidade de se contratar mais professores, o que também resultou na admissão de um número significativo de não concursados.

Nesse período houve uma visível deterioração no sistema de ensino público, identificada pelo excessivo número de professores trabalhando em caráter precário (os antigos estagiários) para compensar a falta de profissionais efetivados. Os substitutos muitas vezes não tinham formação pedagógica. No caso do antigo ensino secundário, às vezes eram ainda estudantes universitários, outras eram bacharéis, não cursavam a licenciatura. Somava-se a isso o pagamento irrisório pela hora-aula, bem como a enorme rotatividade de docentes numa mesma turma, para uma mesma disciplina, durante um mesmo ano letivo. Em casos assim, as relações pedagógicas se construía de forma efêmera e pouco produtiva, impondo inegáveis dificuldades aos resultados do trabalho escolar. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 222-223).

Com a ampliação do número de matrículas teve uma maior intensificação do trabalho docente, não sendo possível, para os que lecionavam no período, atender a toda a demanda. Como os concursos na época eram “demorados e rigorosos”, resultou no aumento do número de substitutos. Período este, marcado pela precarização das condições de trabalho docente (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Percebe-se que, embora exista o reconhecimento da necessidade da contratação de professores por meio de concurso público, existe a admissão de substitutos temporários desde o século XVIII no país, prática que já vinha sendo utilizada devido à ausência de professores concursados.

A contratação temporária tem respaldo na própria legislação nacional, regulamentada desde a década de 70, com a Lei 6.019/74 e o Decreto 73.841/74, onde se especificam direitos e deveres do trabalhador temporário e das empresas contratantes. Embora não se refira ao funcionalismo público, convém apresentar como se define o trabalhador temporário no artigo 16 do capítulo IV:

Art. 16. – Considera-se trabalhador temporário aquele contratado por empresa de trabalho temporário, para prestação de serviço destinado a **atender necessidade transitória de substituição de pessoal regular e permanente** ou a acréscimo extraordinário de tarefas de outra empresa. (BRASIL, 1974). (grifos nossos).

Fica regulamentada a contratação de pessoal temporário para substituição de outros profissionais, sendo reconhecida em caráter de urgência. Porém, cabe destacar, a obrigatoriedade da realização de concurso público, a partir do artigo 95 da CF de 1967 (BRASIL, 1967) que trata das contratações no âmbito do funcionalismo público, estabelecendo no parágrafo 1º a “aprovação prévia em concurso público” para ingresso na carreira.

A mesma exigência é destacada no artigo 37 da CF de 1988, mas em contrapartida, abre-se uma lacuna, ao prever que essas contratações podem não necessariamente ser dessa forma, conforme apresentado no inciso IX, segundo o qual “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1988).

Com a regulamentação desta, por meio da Lei nº. 8.745/1993 (Brasil, 1993), é estabelecido que na contratação por tempo determinado, no que se refere ao caput do artigo 2º, inciso IV “admissão de professor substituto [...]”, o prazo máximo pode ser de um ano, prorrogável por mais um, podendo essa substituição de professor efetivo dar-se por meio de substituto, em casos especificados no parágrafo 1º, “vacância no cargo” e “afastamentos ou licença, na forma do regulamento”.

Atualmente, uma prática presente em todas as redes públicas estaduais do Brasil (GOMES, 2017). Na rede estadual do Paraná, os chamados “Contratados em Regime Especial” (CRE), são tratados pelo Decreto Estadual nº. 4512/2009 e pela Lei nº. 108/2005, que trata da contratação de temporários do funcionalismo público do estado, seguida de alterações com as Leis Complementares 121/2007, 177/2014 e 179/2014. Esse tipo de contratação é apresentado com fim específico para

“atender ao suprimento de docentes e funcionários de escola na rede estadual de ensino [...]”, para substituir em casos de “[...] aposentadoria, demissão, exoneração, falecimento, afastamento para capacitação e nos casos de licenças legalmente concedidas”, em casos de “emergência e urgência” (PARANÁ, 2014).

Os professores são selecionados por meio de editais, mediante o PSS, tendo vínculo direto com a SEED. A duração do contrato é de até um ano, podendo ser renovado por até, no máximo, dois anos. Porém, essas contratações são frequentes e ocorrem sempre que há necessidade da admissão de docentes, sendo então publicados novos editais.

Convém considerar que, mesmo antes da implementação da lei de temporários na respectiva rede, já existiam outros tipos de vínculos, como os chamados “Pessoal Suplementar”, conforme apresentado por Souza (2011), tendo como referência o Decreto nº 5012/74 e a Lei Estadual nº 6508/73, que permitia a contratação de não concursados, os quais tinham a função complementar aos demais professores efetivados.

Houve um período em que ocorreu a terceirização dessas contratações, conforme detalha Souza (2011), por meio da Paranaeducação, empresa privada, criada com a Lei nº 11.970/97. A mesma, designada a cuidar da contratação dos docentes, os admitia pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), caracterizadas temporárias, porém, em seguida considerada contratação inconstitucional, pelo fato de haver uma terceirização da função do Estado. Assim, não houve continuidade dos contratos com o Paranaeducação, mas se manteve a contratação de temporários, com os Processos Seletivos Simplificados realizados pela SEED.

Percebe-se que a rede tem utilizado outros meios para admitir os professores, além da admissão por meio de concurso público. Em consulta ao site da SEED, referente aos anos de 2010 a 2018, tendo como referência o mês de outubro de cada ano, se mantém registrado como vínculo docente em todo o período o QPM-P (Professores do Quadro Próprio Magistério), QPM-E (Especialistas do Quadro Próprio Magistério), QUP (Professores do Quadro Único de Pessoal, PEPE (Paranaeducação Pedagogos), REPR (Regime Especial Professor). No entanto, o maior número de contratações se dá com os vínculos QPM-P, que são os professores contratados por meio de concurso público, QPM-E, também estáveis e o

REPR, sendo os professores temporários. Os demais se referem a cargos em extinção na rede.

Convém considerar, inclusive, o fato de terem sido identificados docentes que haviam passado em concurso, mas continuavam trabalhando como PSS, na espera da efetivação, tendo um crescente quadro deste vínculo na rede, conforme identificado por Ferreira (2013). Em seu estudo, o aumento do número de contratações temporárias foi justificado como sendo oriundo de diversas causas:

[...] inconstitucionalidade da empresa Paranaeducação (pois os profissionais admitidos pela referida empresa foram recontratados pelo Processo Seletivo Simplificado); alterações na grade curricular estadual (a ampliação de algumas disciplinas exigiu mais admissões, sem necessariamente haver concursos na área); aumento da demanda escolar (atendimento de segmentos que antes não eram de responsabilidade da rede estadual); alargamento da jornada escolar (o que exigiu um maior contingente de profissionais na rede); necessidade constante de suprir vacâncias de forma imediata (diante de licenças, afastamentos e outras situações excepcionais de curta duração); Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE (que licencia professores efetivos da sala de aula, para o desenvolvimento de pesquisas); Lei de Responsabilidade Fiscal (que limita os gastos públicos, de tal forma que as despesas com pessoal não pode exceder 60% da receita corrente do Estado); morosidade dos concursos públicos; decisões governamentais (pela não realização de concursos e/ou chamamento de aprovados para preencher vacâncias de cargos); etc. (FERREIRA, 2013, p. 162).

São muitos os motivos que geraram o aumento da contratação de docentes com este tipo de vínculo e, há casos, como nas substituições de situações de curto prazo, por exemplo, em que essas contratações se tornam recorrentes na rede.

Com relação aos afastamentos, convém destacar que os estudos sinalizam serem recorrentes no país os que se dão por problemas de saúde dos docentes da educação básica. Entre os profissionais dos estados de Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Espírito Santo e Goiás se destaca a constância no afastamento por motivo de saúde nessas regiões, conforme Caldas (2012, p. 432), ao detalhar sobre as doenças.

Dentre as causas apontadas, aparecem majoritariamente os chamados distúrbios mentais ou transtornos psíquicos (11,7% por estresse e 12,7% por depressão, ansiedade e nervosismo), seguidos de 11,7% por doença musculoesqueléticas e 7,9% de problemas de voz e entre os *outros motivos* (46,7%) aparecem cirurgia, licença maternidade e acompanhamento familiar como os mais frequentes. Ainda sobre as doenças informadas, 40,9% dos professores(as) apresentaram processo inflamatório, infeccioso ou alérgico nas vias aéreas respiratórias. No campo dos transtornos psíquicos, 8,7% dos professores(as) informaram fazer uso regular de medicamentos para depressão, ansiedade ou nervosismo e 4,5% para alterações no sono.

Apesar de existirem situações em que as contratações temporárias são necessárias, convém destacar que no Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado pela Lei nº. 18492/2015 (Paraná, 2015), com vigência de 10 anos, a meta 18 define a “aprovação e/ou adequação de planos de carreira” dentro de 2 anos. Entre as estratégias, a 18.2 é específica dos cargos:

18.2 Estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que 85%, no mínimo, de profissionais do magistério e 65%, no mínimo, de profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo.

O que configura a diminuição do número de professores temporários na rede e que as vagas passam a ser ocupadas por professores concursados. Assim, o percentual de temporários seria de, no máximo, 15% na rede.

O plano de carreira também é especificado entre as estratégias da meta 17, que trata da equiparação de rendimento médio dos docentes com os demais profissionais, assim como se destaca sobre a alocação deles em apenas uma escola:

17.3 Implementar no âmbito do Estado e dos municípios planos de carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica observados os critérios estabelecidos na Lei Federal nº 11738 de 16 de julho de 2008 com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. (PARANÁ, 2015).

Questões que necessariamente precisam ser seguidas pelo governo e, para isso, devem ser realizados concursos públicos para que sejam garantidos os planos de carreira para os profissionais, assim como políticas que reafirmem a necessidade de os docentes trabalharem em apenas uma escola.

Se pormenoriza na sequência, parte da legislação educacional vigente no estado do Paraná, que trata das contratações temporárias, assim como o detalhamento de editais que tratam destas admissões. Dessa forma, são apresentados os direitos dos docentes com o respectivo vínculo e comparados aos dos efetivos.

3.4 O PROCESSO DE CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

As contratações temporárias na rede estadual do Paraná são especificadas na Lei de 7/1976, e a partir de sua alteração por meio da LC 100/2003, é estabelecido no artigo 45 que as substituições podem ocorrer quando “o titular do cargo do Magistério entrar em gozo de licença ou interromper o exercício”. Assim, o vínculo temporário é regulamentado pela Lei 108/2005, no ano seguinte após aprovação da Lei de Planos e Carreiras da rede, com a última LC em 2014, conforme fora identificado anteriormente.

Com a regulamentação, apesar de não ser específica dos docentes, é apresentada uma série de direitos para os funcionários públicos temporários do Paraná, o que se caracteriza um avanço para a categoria do magistério.

Fica estabelecido que os temporários devem receber uma remuneração equivalente ao valor inicial pago aos efetivos, tendo inclusive vínculo com o Regime Geral de Previdência Social, sendo obrigatória a contribuição enquanto o contrato estiver em vigência (PARANÁ, 2014). No artigo 10 é apresentada uma série de direitos que vem sendo garantidos como o vale-transporte, afastamentos, licenças, repouso semanal remunerado, adicional noturno, décimo terceiro, férias. A jornada de trabalho é apenas especificada como tendo um limite, não podendo ultrapassar 40 horas semanais ou 8 horas diárias. Já em relação à hora atividade, a mesma não é especificada na respectiva lei, porém, vale destacar que com a Resolução 113/2017 se estabelece um ajuste quanto à distribuição de aulas para todos os professores da rede, conforme especificado anteriormente, o que estabelece que os docentes possuem a cada 20 horas, o direito a 5 horas-atividade.

Da mesma forma, são detalhados direitos nos editais de contratação dos mesmos. Conforme definido com o Decreto 4512/2009, o processo para admissão de temporários deve ser feito mediante a execução de editais específicos, os quais devem ser publicados no Diário Oficial do Estado e na internet. Logo na própria página da SEED-PR são localizados os respectivos editais.

Ao serem cotejados os editais referentes ao período de 2010 a 2018, observa-se que em todos fora considerado o prazo máximo de até 2 anos, para casos da necessidade de renovação contratual, porém, no Edital nº 156/2012-GS-SEED, que regeu as contratações relativas ao ano de 2013, os contratos iniciais

poderiam ser de até 6 meses, enquanto nos demais se estabelece o prazo de um ano.

Contratos estes, com prazos determinados, que acabam por gerar instabilidade conforme sinalizado anteriormente, porém, quando se trata de um prazo ainda menor, se acentua a insegurança desses profissionais, pois convivem com a incerteza de uma nova contratação. Dessa forma, convém destacar que a inscrição no processo não garante a admissão, sendo somente uma “expectativa de convocação e contratação”.

No mais, observa-se que os candidatos são submetidos a “prova de títulos referentes à escolaridade, tempo de serviço e aperfeiçoamento profissional” (PARANÁ. Edital nº 72/2017-GS/SEED), não ocorrendo a avaliação por meio de provas, sendo esta prática utilizada somente para selecionar os docentes com vínculo empregatício estável na rede.

Ao ter como referência o respectivo edital, de 15 de dezembro de 2017, que regeu as contratações de 2018, as inscrições são gratuitas e, os candidatos podem fazer as escolhas por Núcleos Regionais de Educação (NRE) conforme detalhado:

As inscrições podem ser feitas para um único NRE, em até 2 (dois) municípios e, em cada município, para até 3 disciplinas ou funções.

Para o NRE de Curitiba:

- nas etapas onde há setorização por bairros, as inscrições podem ser feitas para até 2 setores, e, em cada setor, para até 3 disciplinas ou funções.
- nas etapas de Formação de Docentes, Educação Especial e de Educação Profissional estará disponível apenas setor Curitiba (sem bairros).
- na opção pelo setor Curitiba, será possível escolher mais um setor das etapas setorizadas. (PARANÁ. Edital nº 72/2017-GS/SEED)

O NRE de Curitiba é composto por nove setores, sendo Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, CIC, Centro, Pinheirinho, Portão e Santa Felicidade, porém, as escolhas são limitadas à disponibilidade de vagas resultantes dos processos de escolha já realizadas pelos efetivos. Os temporários ficam com as vagas que sobram, não tendo acesso ao mesmo conjunto de vagas que são disponibilizadas em edital específico para os efetivos, sem a possibilidade, inclusive, de escolher vagas por escola.

Quanto à quantidade de vagas, no respectivo edital especifica-se a previsão de um mínimo de 10 mil vagas, podendo ocorrer ampliações caso necessário. Segundo Ferreira (2018) as contratações na rede já chegaram a ser o dobro e até o

triplo dessa quantia, mesmo após terem sido realizados os concursos públicos nos anos de 2003, 2004, 2007 e 2013.

Ao ser convocado, o candidato deve apresentar os comprovantes dos títulos anteriormente citados e, estando estes de acordo, aguardar ser chamado para atuar na escola, conforme a necessidade da rede.

A classificação dos candidatos se dá conforme a pontuação dada a cada comprovante. Quanto à pontuação referente à graduação, assim como a exigência referente à escolaridade, é especificada no Edital nº 72/2017-GS/SEED, apresentado no quadro 4 como:

QUADRO 4 - TÍTULOS E PONTUAÇÃO PARA CLASSIFICAÇÃO DO PSS EM 2017

ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA	PONTOS
Nível superior completo –(LP)	
a) Diploma de Curso de Licenciatura; ou Diploma de Curso Superior acompanhado de Certificado de Formação Pedagógica, na disciplina de inscrição.	75
b) Diploma de Curso Superior e Declaração de Matrícula e Histórico com carga horária cursada de no mínimo 75% de Curso de Licenciatura ou Formação Pedagógica na disciplina de inscrição	45
c) Diploma de Curso Superior e Declaração de Matrícula e Histórico com carga horária cursada de no mínimo 50% de Curso de Licenciatura ou Formação Pedagógica na disciplina de inscrição.	40
d) Diploma de Curso Superior e Declaração de Matrícula e Histórico com carga horária cursada de no mínimo 10% de Curso de Licenciatura ou Formação Pedagógica na disciplina de inscrição.	35
e) Diploma de bacharel, com a mesma nomenclatura da disciplina de inscrição.	30
Licenciatura Curta– (LC)	
f) Diploma de Licenciatura Curta na disciplina de inscrição.	28
g) Diploma de Licenciatura Plena em disciplina diferente da inscrição, em curso iniciado até junho de 1998, acompanhado de Histórico Escolar com prática de ensino ou estágio supervisionado na disciplina de inscrição, de acordo com a Portaria MEC n.º 399/89.	28
Acadêmico – (SL)	
h) Declaração de Matrícula e Histórico com carga horária cursada de no mínimo 75% de Curso de Licenciatura na disciplina de inscrição.	25
i) Declaração de Matrícula e Histórico com carga horária cursada de no mínimo 50% de curso de Licenciatura na disciplina de inscrição.	15
j) Declaração de Matrícula e Histórico com carga horária cursada de no mínimo 10% de Curso de Licenciatura na disciplina de inscrição.	10

FONTE: PARANÁ. Edital nº 72/2017-GS/SEED – Tabela 1 Anexo II (Etapa 1 - Educação Básica)

Nota-se que a pontuação máxima referente à graduação é de 75 pontos e, que o tempo percorrido no curso tem impacto quanto a essa pontuação, isto é, existe uma classificação conforme a carga horária cursada, além de que, é possível lecionar tendo concluído apenas 10% do curso.

Já com relação à conclusão do curso de doutorado, mestrado, especialização ou, até mesmo outro curso superior, estes equivalem a 5 pontos cada, sendo que 15 pontos é o máximo que um candidato poderá obter com esses cursos, isto é, existe um limite (PARANÁ. Edital nº 72/2017-GS/SEED).

Embora sejam adotadas as mesmas regras citadas para todos os editais em análise, se torna interessante acrescentar que no Edital 57/2018, que rege o ano de 2019, houve alteração na pontuação para o doutorado, o qual passa a equivaler a 15 pontos e, no mestrado, passa para 10 pontos, ficando estes limitados a, no máximo, 1 curso de cada, enquanto que, para a especialização ou outro curso superior, segue com a quantidade de até 3 cursos.

O candidato é classificado conforme a quantidade de pontos que atingir, tendo ainda, a pontuação referente ao tempo de trabalho, a qual é considerada um ponto por ano, no limite de 10 pontos. Assim, a formação ou a quantidade de anos trabalhados servem como comprovantes para classificá-los no processo, isto é, servem como um critério para a contratação, sendo uma comprovação no momento da candidatura.

Percebe-se, de certa forma, um processo de valorização profissional para quem investe em estudos, seja algum curso extra, como pós-graduação, sendo ela *Lato sensu* ou *Stricto sensu*, além de que, passou a ter uma pontuação diferenciada para quem investe no mestrado e doutorado, embora não sejam melhores remunerados por isso.

Novaes (2010) destaca que os temporários não possuem um incentivo quanto à formação, pois além de não terem direito à licença remunerada para estudarem, não recebem um aumento salarial caso invistam nos estudos. Na respectiva rede, somente a conclusão, ou não, do curso superior e, o tipo da licenciatura, diferencia o valor da remuneração. Todavia, existe uma exigência mínima quanto ao tempo cursado no momento da contratação. Para os candidatos que concorrem às vagas da educação básica, por exemplo, dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos, o percentual mínimo exigido é de 10%

da carga horária do curso de ensino superior, assim como existem regras distintas para as demais modalidades.

Convém destacar que a exigência quanto à formação desses profissionais, infringe a própria LDB, pois, com exceção dos casos de docentes que atuam na Educação Infantil ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que podem atuar com nível médio, na modalidade normal, os demais docentes devem ter formação em nível superior, em curso de licenciatura. Até na própria CLT, quando se destaca sobre a habilitação para exercer o cargo de docente, é especificado ser necessário ter “habilitação legal e registro no Ministério da Educação”, conforme consta no artigo 317 da seção XII. Assim, só pode exercer o cargo quem tiver a formação completa, caso que não é exigido dos temporários, pois estes podem lecionar enquanto estiverem em curso.

Quanto aos valores salariais, o pagamento ocorre por hora de trabalho, assim como o vale transporte, sendo estes detalhados conforme especificado no item 3.1 do edital, de acordo com a respectiva formação:

Nível superior (LP): R\$13,6396 (treze reais e sessenta e três centavos) por hora, para detentores de curso superior completo;
Licenciatura curta (LC): R\$ 11,7980 (onze reais e setenta e nove centavos) por hora, para detentores de curso superior com licenciatura curta;
Acadêmicos (SL): R\$ 11,0115 (onze reais e um centavo) por hora, para acadêmicos de primeira graduação e detentores de ensino médio.
Auxílio transporte de R\$ 4,5890 (quatro reais e cinquenta e oito centavos) por hora, para todos os vencimentos (PARANÁ. EDITAL Nº 72/2017-GS/SEED)

O salário dos docentes temporários se diferencia dos efetivos pelo fato de ser um valor “não superior ao valor da remuneração inicial constante dos planos de retribuição ou nos quadros de cargos e salários do serviço público, para servidores que desempenham funções semelhantes” (PARANÁ, 2005) e, embora um temporário com licenciatura plena tenha a remuneração de um estável recém-formado, o mesmo não terá direito às mesmas gratificações e progressões, o que corresponde à principal diferença de remuneração, conforme apontado por Souza (2011).

Além da diferença de valores entre os vínculos, identifica-se que ainda houve, com esse edital, uma redução do salário dos docentes temporários com nível superior. Nos Editais 58/2016 e 21/2017 que condizem com as contratações referentes ao ano de 2017, assim como no último Edital publicado para o ano de

2016, sendo o 26/2016, a remuneração para o ensino superior era de R\$ 15,73, tendo uma redução de 13,35% para o ano de 2018, o que equivale a 378,00, uma diferença significativa. Convém considerar que está em trâmite uma ação jurídica impetrada pelo sindicato da categoria. Situação de redução não identificada em anos anteriores. A tabela 4 detalha essa diferença entre os dois editais.

TABELA 4 - SALÁRIO DOS DOCENTES TEMPORÁRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, 2017 E 2018

Formação		Valor hora/aula 2017	Remuneração 2017*	Valor hora/aula 2018	Remuneração 2018*
Nível superior Licenciatura Plena	-	R\$ 15,73	R\$ 3.655,80	R\$ 13,63	R\$ 3.277,80
Nível superior Licenciatura Curta	-	R\$ 11,80	R\$ 2.948,40	R\$ 11,79	R\$ 2.946,60
Acadêmicos de graduação	1ª	R\$ 11,01	R\$ 2.806,20	R\$ 11,01	R\$ 2.806,20

Fonte: Paraná. Editais nº 21/2017 e nº 72/2017 GS/SEED, adaptado pela autora (2020).

(*) Nota: Cálculo para 180hs mensais, o que equivale ao valor da hora aula acrescido do valor de vale transporte de R\$ 4,58.

Vale ressaltar que os temporários não têm adicional por tempo de serviço, pois os contratos têm um prazo inferior a cinco anos, não chegando a atingir o quinquênio. Porém, o tempo de serviço é valorizado para as seleções e aposentadoria. Quanto ao adicional referente ao trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais e ao cargo de diretor, também não é especificado como um direito em lei.

No quadro 5 são apresentados os direitos que diferem entre os vínculos, tendo como referência o Edital 72/2017-GS/SEED, a LC 103/2004, a LC 108/2005 e atualizações das respectivas leis.

QUADRO 5 - DIREITOS QUE DIFEREM ENTRE OS DOCENTES EFETIVOS E OS TEMPORÁRIOS CONFORME PREVISTO NA LEGISLAÇÃO VIGENTE

DIREITOS E GARANTIAS	EFETIVOS	TEMPORÁRIOS
Contratação	Concurso público de provas e títulos (estatutário). Deve ter formação completa em licenciatura da disciplina de inscrição	Editais por meio do Processo Seletivo Simplificado (contrato temporário). É necessário ter concluído no mínimo 120 horas do curso de formação da disciplina de inscrição. Os docentes não têm a garantia de recontração

Estabilidade	É garantida	Não tem. O docente se inscreve nos processos de contratação sem ter a garantia de vaga. Depende da sobra das vagas que não são preenchidas/escolhidas pelos efetivos
Etapas da carreira	Ocorre a promoção e a progressão na carreira, conforme a titulação acadêmica, a formação continuada, avaliação de desempenho, a qualificação, tendo então um aumento da remuneração	Não tem. O docente sempre permanece com o valor inicial da carreira dos efetivos. Existe uma diferença de valor para quem ingressa como acadêmico, quem tem licenciatura curta ou licenciatura plena
Adicional de tempo de Serviço	Adicional de 5% até 50%, conforme a quantidade de tempo de trabalho	Não recebe a mais pelo tempo de trabalho, sendo considerado apenas para aposentadoria e na classificação do processo seletivo
Jornada de trabalho	20 ou 40 horas semanais	só é especificado que não pode ser superior a 40 horas semanais ou 8 horas diárias
Incentivo à formação	Podem se afastar sem prejuízo funcional ou remuneratório. Tem a garantia da progressão na carreira	Não tem direito de afastamento para a formação. Interfere na classificação nos processos de candidatura
Licenças e Afastamentos	Tem direito aos seguintes afastamentos/licenças: para tratamento de saúde; quando acometido de doença das especificadas no art. 232 da Constituição Estadual do Paraná; quando acidentado no exercício de suas atribuições; repouso à gestante; por motivo de doença em pessoa da família; quando convocado para serviço militar; para o trato de interesses particulares; à funcionária casada, por motivo de afastamento do cônjuge, funcionário civil ou militar ou servidor de autarquia, empresa pública, de sociedade de economia mista ou fundação instituída pelo Poder Público; em caráter especial; para concorrer a cargo eletivo; para frequência a curso de aperfeiçoamento ou especialização; paternidade, casamento, luto por falecimento do cônjuge, filho, pai, mãe e irmão	Tem direito aos seguintes afastamentos/licenças: casamento; luto por falecimento do cônjuge, filho, pai, mãe e irmão; licença para tratamento de saúde e acidente de trabalho; licença paternidade; licença à gestante, sem prejuízo do cargo ou emprego e dos vencimentos ou subsídios
Lotação, transferência e remoção	Por meio de edital anual, os docentes têm o direito de participar do concurso de remoção, os quais podem escolher as escolas onde lecionar. No processo de escolha tem prioridade quem tem mais tempo de serviço, e quem tiver faltas é penalizado na ordem de classificação	Os docentes são admitidos para assumirem as vagas que sobram das escolhas dos efetivos

Seguro saúde	Sistema de Assistência à Saúde para o docente e dependentes	Não tem
Gratificações	Recebem pela função de diretor, diretor auxiliar e ao trabalharem com alunos com necessidades especiais	Não tem

Fonte: Paraná. Leis nº. 103/04; Lei nº108/05; Paraná. Edital 72/2017- GS/SEED, elaborado pela autora (2020).

É perceptível que muitas das garantias que foram dadas aos efetivos foram estendidas aos temporários, porém, há uma série de direitos não garantidos, como em relação à forma de remuneração, pois além de inferior, após o término do contrato ficam sem receber, o plano de saúde, as gratificações, a progressão e promoção na carreira, ao estímulo à formação, assim como a estabilidade, pelo fato de não terem a garantia de novas contratações, além da alocação entre as escolas, pois os temporários não possuem o direito de escolherem a unidade escolar, ficando apenas com a opção de escolha dos municípios ou setores, por meio dos editais. Também não existe a garantia de gratificação de difícil acesso, embora não seja direito dos efetivos também, mas que poderia ser uma forma de incentivo para os efetivos optarem por estas escolas, além de que, seria uma forma de remunerar pelo tempo de deslocamento quando a distância for um empecilho. Além disso, há garantias mínimas de direitos trabalhistas que são destacados na CLT e que também não integram os direitos dos temporários, como o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e o seguro desemprego.

Na prática, o trabalho dos temporários se configura como um quadro permanente, sendo uma alternativa ao concurso público. Processo que acaba sendo uma opção do governo, frente ao descompromisso com uma série de direitos trabalhistas que deveriam ser repassados caso viessem a ser admitidos mais docentes efetivos na rede, o que pode caracterizar a disputa do fundo público.

Na sequência, apresenta-se a análise dos dados quantitativos da pesquisa, como forma de complementar a discussão dos direitos dos docentes.

4 PANORAMA DOS DOCENTES NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ: ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos por meio dos dados do Censo Escolar e do LDE e as respectivas discussões com base nos achados. A seguir, apresenta-se um panorama mais amplo sobre os docentes da rede, cujo propósito é uma melhor compreensão do objeto em estudo.

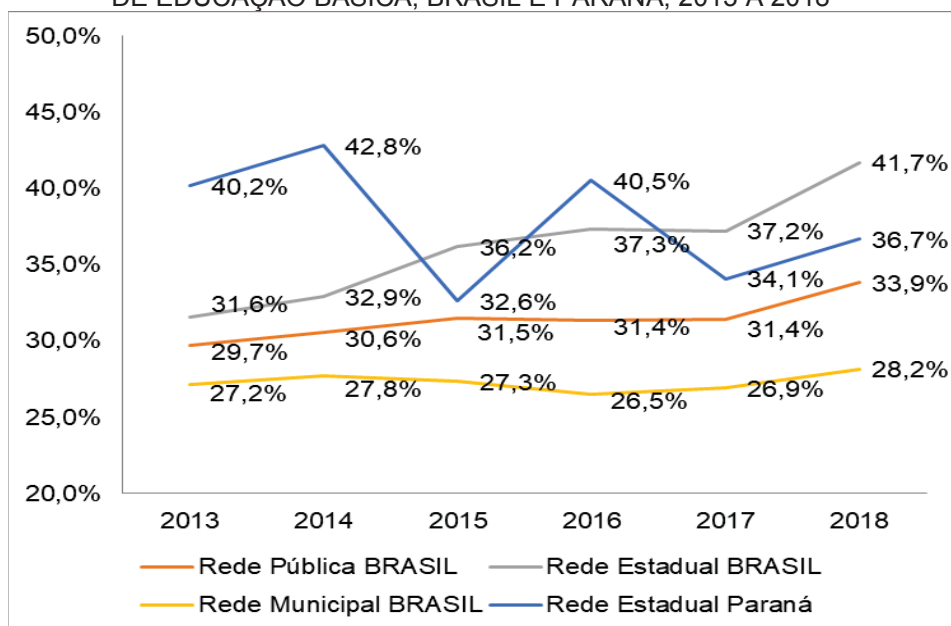
4.1 DOCENTES, MATRÍCULAS E TURMAS

Estudos comprovam que existe a tendência de crescimento do número de professores contratados com vínculo empregatício temporário no país. Na pesquisa de Theodoroski e Alves (2020), ao compararem todas as redes públicas, entre os anos de 2013 a 2018, é perceptível esse crescimento (gráfico 1). A rede estadual Brasil foi a que apresentou o maior aumento durante o período, sendo 10,1 pontos percentuais (de 31,6% para 41,7%). Em seguida, aparecem todas as redes públicas do Brasil, sendo 4,2 pontos percentuais (de 29,7% para 33,9%), e na rede municipal Brasil o aumento foi de 1 ponto percentual (de 27,2% para 28,2%).

Na rede estadual do Paraná houve uma queda de 3,5 pontos percentuais (de 40,2% para 36,7%), mas verificou-se uma oscilação nos anos analisados. Nota-se em 2013, 2014 e 2016 mais de 40% de temporários e algumas quedas, como em 2015 (32,6%), em 2017 (34,1%) e, em 2018 (36,7%), conforme apresentado pelos autores.

Percebe-se um padrão brasileiro alto nas redes estaduais, embora a rede estadual do Paraná tenha no momento atual uma proporção menor. No entanto, vale considerar que das médias apresentadas no gráfico (rede estadual Brasil, rede pública Brasil e rede municipal Brasil), a rede estadual do Paraná é a que tem o mais alto índice em 2013, 2014 e 2016, e que, mesmo com a queda em 2017, ainda tem um percentual significativo.

GRÁFICO 1 - PROPORÇÃO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS EM REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, BRASIL E PARANÁ, 2013 A 2018



Fonte: Theodoroski e Alves (2020, p. 856).

Ao serem detalhadas as contratações na rede estadual pública de educação básica do Paraná, no município de Curitiba, é notável que o maior número de contratações em todo o período se dá com os efetivos e temporários, conforme a tabela 5. Tendo por base o período de 2013 a 2017, observa-se que também houve uma oscilação no número de professores com contrato temporário, o que corrobora com o estudo de Theodoroski e Alves (2020), ao apresentarem os dados de toda a rede.

É possível perceber que o menor percentual de temporários ocorreu no ano de 2017, o que equivale a 25,7%, tendo uma queda de nove pontos percentuais de 2016 a 2017. O segundo menor percentual de temporários se observa no ano de 2015, com 28,6%, período em que ocorreu um aumento significativo de contratações de efetivos (445). Vale ressaltar que as contratações do concurso público de 2013 iniciaram somente em 2015, conforme o Decreto nº 388/2015, que trata das primeiras nomeações dos aprovados (PARANÁ, 2015). Embora o concurso público tenha impactado no aumento do número de efetivos na rede, percebe-se que o percentual de temporários em 2015 ainda é alto (28,6%). Já em 2017 houve a promulgação da Resolução 113/2017, na qual é estabelecido o ajuste de hora-atividade para os docentes da rede. Nesse ano, os professores passaram a assumir mais horas e mais turmas em sala de aula, porém, resultou em menos turmas para

os temporários, assim como ocorreu a redução do número desse tipo de contratação.

Entre 2016 e 2017 pode-se perceber a ocorrência de um aumento de 33 professores efetivos, enquanto diminuiu 735 temporários. Com esse resultado, nota-se que a queda do número de temporários não é justificada pelo aumento expressivo de efetivos, o que não caracteriza um processo de valorização da categoria. Em 2017 houve um ajuste do número total de professores, sendo o menor número durante o período de 2013 a 2017, o que corresponde a uma queda de 11%. A respectiva Resolução pode ser considerada uma medida que resultou no desemprego dos docentes temporários, que além de conviverem com a instabilidade, foram demitidos sem a garantia de recontrações.

TABELA 5 – TOTAL DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ, CURITIBA, 2013 A 2017

Tipo de vínculo	Concursado/efetivo/estável		Contrato Temporário		Contrato terceirizado		Contrato CLT		Total*
2013	4.280	66,2%	2.165	33,5%	11	0,2%	8	0,1%	6.464
2014	4.155	63,0%	2.411	36,6%	6	0,1%	21	0,3%	6.593
2015	4.600	71,3%	1.844	28,6%	2	0,0%	5	0,1%	6.451
2016	4.214	65,1%	2.247	34,7%	14	0,2%	3	0,0%	6.478
2017	4.247	73,9%	1.479	25,7%	13	0,2%	11	0,2%	5.750

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais 2013 a 2017.

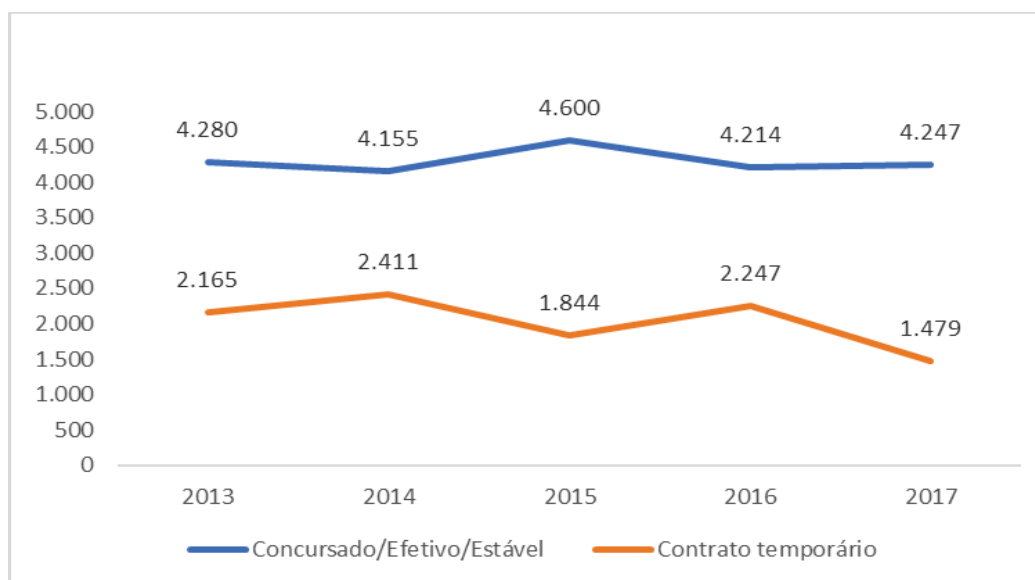
(*) Nota: Um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar com tipos de contratos diferentes.

Para uma melhor visualização dos dados, apresenta-se no gráfico 2 a oscilação que ocorre no período, entre os efetivos e temporários. É possível verificar que de 2013 a 2016, na medida em que aumenta o número de contratações dos efetivos diminui o número de contratações de temporários, sendo válido também para o contrário. Porém, o mesmo não ocorre em 2017, quando houve a diminuição do número de temporários, mantendo-se praticamente o mesmo número de efetivos, o que se explica devido a Resolução 113/2017, conforme citado anteriormente.

Com relação aos efetivos, embora tenha havido um aumento em 2015, devido à realização do concurso de 2013, percebe-se que a linha do gráfico vem apontando uma queda, o que pode ser justificado pelas licenças, aposentadorias, etc. Todavia, é perceptível que a realização do concurso diminuiu em 2015 o número de

temporários, o que não se repete em 2016, conforme apresentado no gráfico a seguir. Os dados mostram que, com relação à diminuição do número de temporários na rede, isso não se justifica somente com a realização de concurso público.

GRÁFICO 2 - TOTAL DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS E EFETIVOS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ, CURITIBA, 2013 A 2017



Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais 2013 a 2017.

Nota: Um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar com tipos de contratos diferentes.

Para cotejar com o resultado do número de contratações, se torna viável apresentar os dados relativos à oferta da educação básica da rede, no mesmo período. Na tabela 6 é perceptível que o número total de matrículas e turmas tem diminuído no período analisado. De 2013 a 2017 houve uma redução de 13.827 matrículas (-9%) e 760 turmas (-14%). No total de turmas, nota-se que houve uma redução em cada ano, o que também acontece com o número de matrículas, com exceção de 2016 para 2017, período em que aumentaram 1.151 matrículas.

A diminuição de matrículas no Ensino Fundamental Anos Finais foi de 16% e no Ensino Médio de 6%. Já em relação ao número de turmas houve uma redução de 19% no Ensino Fundamental Anos Finais e 12% no Ensino Médio.

Ao atentar para o número de matrículas por turma, apesar de ser uma média geral, não expressando o que existe em cada escola, constata-se um aumento de

6% durante o período. No Ensino Fundamental Anos Finais, 4% e no Ensino Médio, 8%, o que não representa uma alteração significativa.

TABELA 6 – OFERTA E QUANTIDADE DE ALUNOS POR TURMA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ, CURITIBA, 2013 A 2017

Variáveis	2013	2014	2015	2016	2017	Variação de 2013 a 2017
	N					
Número de escolas	162	162	162	163	163	
Matriculas por etapa e modalidade						
Pré-Escola	4	7	2	2	5	25%
Ensino Fundamental - anos iniciais	155	60	54	104	111	-28%
Ensino Fundamental - anos finais	78.438	73.495	69.800	67.152	66.082	-16%
Ensino Médio	57.686	56.812	56.098	54.858	54.481	-6%
EJA - Ensino Fundamental *	7.892	7.982	7.094	8.021	8.717	10%
EJA - Ensino Médio *	8.752	8.895	7.521	8.285	9.239	6%
Educação Profissional	5.757	5.767	5.174	5.284	6.222	8%
Total	158684	153018	145743	143706	144857	-9%
Turmas por etapa e modalidade						
Pré-Escola	2	4	2	1	1	-50%
Ensino Fundamental - anos iniciais	25	21	13	21	18	-28%
Ensino Fundamental - anos finais	2.768	2.597	2.453	2.347	2.249	-19%
Ensino Médio	1.976	1.948	1.853	1.809	1.730	-12%
EJA - Ensino Fundamental	200	208	191	202	216	8%
EJA - Ensino Médio	231	233	209	208	230	0%
Educação Profissional	215	216	194	183	213	-1%
Total	5.417	5.227	4.915	4.771	4.657	-14%
Média de Matrículas por turma por etapa e modalidade						
Pré-Escola	2	2	1	2	5	150%
Ensino Fundamental - anos iniciais	6	3	4	5	6	0%
Ensino Fundamental - anos finais	28	28	28	29	29	4%
Ensino Médio	29	29	30	30	31	8%
EJA - Ensino Fundamental *	39	38	37	40	40	2%
EJA - Ensino Médio *	38	38	36	40	40	6%
Educação Profissional	27	27	27	29	29	9%
Total	29	29	30	30	31	6%

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais 2013 a 2017.

(*) Nota: Existem particularidades na modalidade, quanto ao número de matrículas por turma que não são abordadas no estudo.

Somando as informações da tabela 5 e 6, verifica-se que de 2013 a 2017 o percentual da queda do número de matrículas (-9%) se aproxima do percentual da queda do número de docentes (-11%). Em relação ao fechamento de turmas é

superior (-14%), embora também esteja muito próximo destes percentuais. É o que explicaria, portanto, um pequeno aumento da média do número de alunos por turma. No entanto, embora se observe uma mudança proporcional, a média acaba por não dar visibilidade ao que realmente acontece diante das particularidades de cada escola.

De 2016 para 2017 nota-se um aumento de matrículas (0,8%), e se identifica uma queda do número de docentes (-11%), com uma queda inferior de turmas (-2,3%). Período em que ocorre uma diminuição do número de docentes sugerindo uma sobrecarga desses profissionais, pois 2017 é o ano em que passaram a assumir mais turmas, com a Resolução 113/2017. Com essa imposição, os efetivos acabaram por concentrar o maior número de turmas, tendo então, um avanço no que concerne a um atendimento maior de alunos com docentes concursados, porém, à custa de uma sobrecarga desses profissionais.

Latorre (2013) indica os professores temporários como os profissionais que são prejudicados nos casos de cortes, pois são eles que perdem seus postos de trabalho, seja diante das reenturmações ou redução da carga horária.

Diante das medidas de corte no número de contratações, são os profissionais sem estabilidade que são impactados, o que se apresenta na tabela 5, tendo em 2017 o menor número de vínculo temporário do período analisado. É possível observar uma diminuição de temporários na rede, mantendo praticamente o contingente de efetivos, isto porque com a diminuição da hora-atividade os efetivos assumiram mais aulas, implicando no desligamento dos profissionais sem vínculo estável. Sobram menos vagas para os temporários, o que se confirma com o estudo de Ferreira (2018), pois o fato de os efetivos terem assumido mais aulas no ano da Resolução 113/2017, resultou na diminuição de 6 mil temporários na rede.

Profissionais que passaram a não ter seus contratos renovados e, como reflexo, além da demissão, impacta nas condições de trabalho dos contratados, sobrecarregando-os. Se diminui o número de temporários, mas em contrapartida não se amplia o número de efetivos, sendo uma medida que não caracteriza um processo de valorização docente na rede, com o último concurso público realizado no ano de 2013.

Ao assumirem mais tempo em sala de aula, os profissionais passam a trabalhar em piores condições de trabalho, pois é uma medida que pode impactar no número de turmas, no número de alunos, etc. Assim, se observa na rede uma queda

no número de temporários, mas em contrapartida, se mantém docentes com piores condições de trabalho, o que afeta tanto os efetivos quanto os temporários.

A seguir, busca-se detalhar a atuação e perfil dos docentes temporários, comparando-os com os efetivos, no ano de 2017.

4.2 ATUAÇÃO E PERFIL DO MAGISTÉRIO

Na busca de um maior detalhamento do objeto em estudo, apresentam-se na tabela 7 informações relacionadas aos aspectos demográficos (sexo e cor/raça) e de formação (nível/tipo de formação) dos docentes efetivos e temporários da rede.

Em relação aos aspectos demográficos, é perceptível a predominância de docentes do sexo feminino, contando com 68,1% no vínculo efetivo e 63,6% no vínculo temporário. Se confirma a constatação de que a presença de mulheres é majoritária na educação básica, conforme apontado em outros estudos (GATTI; BARRETO, 2009; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; GUIZZO, 2017), o corroborado nesse estudo em ambos os vínculos.

Quanto à cor/raça, observa-se o maior percentual, em ambos os vínculos, de profissionais que se autodeclaram brancos. Entre os concursados o percentual é de 82,6% e os temporários chegam a 72,3%.

Referente à formação dos docentes, os concursados são ligeiramente mais bem formados, sendo que 79,4% tem especialização e 9,2% tem mestrado e doutorado, ou seja, mais de 88% com especialização, mestrado ou doutorado. Essa proporção diminui para 75,1% em relação aos docentes com contrato temporário, sendo 68,3% com especialização e 6,8% com mestrado e doutorado. A maior concentração no nível de formação para ambos os vínculos se encontra na especialização.

O percentual de professores com formação em nível médio e superior sem licenciatura ou complementação pedagógica é baixo quando comparado aos demais níveis, porém, o maior percentual é encontrado junto aos contratos temporários. Dos 44 docentes com nível médio, 38 são temporários (86%) e 6 (14%) são efetivos. No ensino superior sem licenciatura ou complementação pedagógica, dos 101 docentes, 63 (62%) são temporários e 38 (38%) são efetivos. Os demais níveis têm o maior percentual com os efetivos, sendo o mestrado o que tem a maior diferença. De 434 docentes, são 352 efetivos (81%), enquanto são 82 temporários (19%).

TABELA 7 - PERFIL DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, POR TIPO DE CONTRATO, 2017

Características	Total		Concursado-efetivo-estável		Contrato temporário	
	N	%	N	%	N	%
Número total de docentes*	5.726	100,0	4.247	74,2	1.479	25,8
Sexo						
Masculino	1.892	33,0	1.354	31,9	538	36,4
Feminino	3.834	67,0	2.893	68,1	941	63,6
Cor/Raça						
Branca	4.576	79,9	3.506	82,6	1.070	72,3
Preta	143	2,5	88	2,1	55	3,7
Parda	416	7,3	281	6,6	135	9,1
Amarela	34	0,6	30	0,7	4	0,3
Indígena	2	0,0	2	0,0	0	-
Não declarado	555	9,7	340	8,0	215	14,5
Nível/Tipo de formação						
Ensino médio	44	0,8	6	14%	38	86%
Superior sem licenciatura ou complementação pedagógica	101	2,8	38	38%	63	62%
Superior com licenciatura ou complementação pedagógica	711	11,4	444	62%	267	38%
Especialização	4.380	76,5	3.370	77%	1.010	23%
Mestrado	434	7,6	352	81%	82	19%
Doutorado	56	1,0	37	66%	19	34%

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais 2017.

(*) Nota: Um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar com tipos de contratos diferentes.

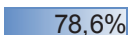





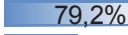

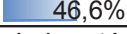

Percebe-se que o maior número de temporários tem especialização. Conforme já detalhado, este tipo de formação favorece-os nas classificações em processos de contratações, cujos cursos podem acumular pontos que facilitam a colocação deles. O mesmo acontece para quem tem mestrado e doutorado, por exemplo. Porém, não resulta em uma melhor remuneração, como ocorre com os efetivos nas progressões salariais.

Convém destacar que o temporário não precisa ter a licenciatura completa para assumir as aulas, pois conforme Edital nº 72/2017-GS/SEED, com 10% da carga horária do curso cumprida, cuja formação tenha a ver com a disciplina de inscrição, estes podem ser admitidos. No entanto, observa-se que a diferença de formação entre os dois vínculos não é tão significativa.

No estudo de Souza (2018), onde identifica que os docentes temporários da Educação Básica em nível Brasil cumprem com a formação exigida na LDB (70,9%), destaca-se como uma “crueldade” o fato de não haver uma valorização quanto à formação destes profissionais. O autor sinaliza o fato de os docentes, muitas vezes os mais jovens, ingressarem no mercado de trabalho nessas condições apontadas por ele como “precárias, o que tem início no contrato de trabalho e se segue dentro da unidade escolar.

Quanto à atuação dos professores, é possível observar na Tabela 8 uma maior concentração de temporários do que de efetivos na Educação Profissional. De um montante de 491 docentes, 262 são temporários (53,4%), enquanto os efetivos são 229 (46,6%). Nas demais etapas e modalidades, a maior proporção é de efetivos, somando em torno de aproximadamente 80%.

TABELA 8 - ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, POR ETAPA DE ENSINO, MODALIDADE E TIPO DE CONTRATO, 2017

Atuação	Total*	Concursado-efetivo-estável	Contrato temporário
	N	N	N
Número total de docentes	8.675	6.607	2.068
Pré-Escola	1	-	1
Ensino Fundamental - anos iniciais	39	13	26
Ensino Fundamental - anos finais	3.625	2.848 	777  21,4%
Ensino Médio	3.378	2.612 	766  22,7%
EJA - Ensino Fundamental	530	421 	109  20,6%
EJA - Ensino Médio	611	484 	127  20,8%
Educação Profissional	491	229 	262  53,4%

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais, 2017.

(*) Nota: Um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar com tipos de contratos, etapas e modalidades diferentes.

Observa-se que na Educação Profissional, embora não seja o recorte desta pesquisa, há uma maior concentração de professores temporários do que efetivos, assim, os dados permitem contextualizar que se trata de uma modalidade em que trabalham profissionais com menor nível de formação. Convém ressaltar que nesta modalidade a formação exigida é distinta das demais etapas que são o foco deste estudo, havendo a necessidade de ter a formação específica da disciplina em que atuam.

Com relação às disciplinas assumidas pelos docentes, percebe-se (tabela 9) que o maior percentual de temporários é encontrado nas disciplinas de Ensino Religioso, o que equivale a 46 (46,5%), enquanto os efetivos somam 53 (53,5%), e Sociologia, sendo 174 temporários (42,6%) e 234 efetivos (57,4%). Nas demais, os percentuais de temporários variam em aproximadamente 13% e 30%, tendo uma maior concentração de efetivos.

TABELA 9 - DISCIPLINAS DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, POR TIPO DE CONTRATO, 2017

Área	Disciplina	Total docentes*	Concursado-efetivo-estável		Contrato temporário	
		(N)	(N)	(%)	(N)	(%)
	Língua Portuguesa	828	592	71,5	236	28,5
	Língua Estrangeira	446	332	74,4	114	25,6
	Matemática	825	599	72,6	226	27,4
	Artes	394	324	82,2	70	17,8
	Educação Física	460	401	87,2	59	12,8
	Ensino Religioso	99	53	53,5	46	46,5
Humanas	História	512	428	83,6	84	16,4
	Geografia	523	446	85,3	77	14,7
	Filosofia	181	128	70,7	53	29,3
	Sociologia	408	234	57,4	174	42,6
	Ciências	440	338	76,8	102	23,2
Ciências	Química	193	140	72,5	53	27,5
	Física	186	131	70,4	55	29,6
	Biologia	192	141	73,4	51	26,6

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos dados do Censo Escolar, 2017.

(*) Nota: Um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar com tipos de contratos e disciplinas diferentes.

Embora seja alto o percentual de efetivos na maioria das disciplinas, a de Ensino Religioso e de Sociologia atingiram percentuais mais elevados de professores temporários. Vale destacar o fato de o professor temporário poder assumir aulas sem estar habilitado, o que pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, pois conforme já destacado neste estudo, a rede estadual do Paraná permite a contratação, mesmo sem a formação superior concluída.

Vale ressaltar que ao assumir a disciplina de Ensino Religioso, por exemplo, em que o professor tem uma aula por turma em função desta disciplina ter uma

carga horária menor no currículo, o professor pode acabar se deslocando em um maior número de turmas para fechar a sua carga horária, o que impacta num maior número de alunos, de escolas, etc.

A partir deste levantamento, segue-se com os detalhes sobre as condições de trabalho dos professores temporários da respectiva rede, comparando-as às condições de trabalho dos efetivos, tendo como dados de análise o número de escolas, de turmas e matrículas por docente, além de matrículas por turma.

4.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES

Ao apresentar dados sobre a quantidade de escolas em que os docentes lecionam, nota-se na tabela 10 que a maioria dos docentes trabalhava em apenas uma escola, com um maior percentual no vínculo efetivo. Com relação aos temporários, o percentual ficou em torno de 60,0%, tendo uma queda de 2,7 pontos percentuais de 2016 para 2017. Entre os efetivos, em 2016 o percentual era de 77,3% e, em 2017 diminuiu para 67,0%, tendo uma queda de 10,3 pontos percentuais. Se observada a quantidade de docentes que trabalhavam em duas escolas, é possível verificar que houve um aumento de 5,5 percentuais entre os efetivos, e novamente uma queda de 2,0 entre os temporários no período, embora os maiores percentuais estejam entre os temporários. Já em relação ao maior número de escolas, houve um aumento proporcional entre os vínculos, embora os maiores percentuais estejam entre os temporários, quando considerada a quantidade de 3 a 6 escolas. Em 2016, os temporários somavam 6,6%, e os efetivos 3,0%, os quais assumiam de 3 a 5 escolas. Em 2017, o percentual de temporários era de 11,3%, contra 7,7% de efetivos, que trabalhavam de 3 a 6 escolas.

TABELA 10 - QUANTIDADE DE ESCOLAS POR VÍNCULO, NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2016 E 2017

Ano		2016				2017					
Vínculo		Contrato temporário		Concursado-efetivo-estável		Contrato temporário		Concursado-efetivo-estável			
Escolas	Docentes*	%	Escolas	Docentes*	%	Escolas	Docentes*	%	Escolas	Docentes*	%
1	1253	63,6	1	2956	77,3	1	738	60,9	1	2641	67,0
2	585	29,7	2	756	19,8	2	336	27,7	2	998	25,3
3	107	5,4	3	103	2,7	3	107	8,8	3	240	6,1
4	22	1,1	4	7	0,2	4	21	1,7	4	55	1,4
5	2	0,1	5	2	0,1	5	6	0,5	5	9	0,2
6	0	0,0	6	0	0,0	6	4	0,3	6	1	0,0
Total	1969	100,0	Total	3824	100,0	Total	1212	100,0	Total	3944	100,0

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos dados do Censo Escolar 2016, 2017.

(*) Nota: Um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar com tipos de contratos, etapas e disciplinas diferentes.

Diante dos resultados obtidos, se torna interessante considerar que é menor o percentual de temporários que trabalhavam em apenas 1 escola durante o período analisado, quando comparados aos efetivos, tendo os temporários um menor impacto com relação à queda do percentual de docentes de um ano para outro, com essa quantidade de escolas. Do percentual que diminuiu com relação aos efetivos que também assumiam 1 escola, praticamente a metade passa a assumir 2 escolas, enquanto o outro montante passa a trabalhar com um maior número, o que vai de 3 a 6 escolas. Os temporários só tiveram um aumento no percentual quando passaram a assumir a quantidade de 3 a 6 escolas. Também diminuiu o percentual que assumia 1 ou 2 escolas.

É perceptível que os temporários trabalham com um maior número de escolas, quando comparados aos efetivos, inclusive são os que tiveram um maior impacto entre 2016 e 2017, no que diz respeito a uma maior quantidade de escolas assumidas, embora os efetivos também tenham passado a se deslocar em um maior número de escolas no ano de 2017. Tal resultado pode ser reafirmado quando observados os achados de Latorre (2013), que analisou os docentes de Santa Catarina e apontou que a carga horária dos temporários é mais intensa do que a dos efetivos, “agravada” pelo fato de assumirem aulas em mais de uma escola. A quantidade de escolas, o deslocamento entre as unidades, “interfere diretamente no stress e cansaço físico dos professores” (LATORRE, 2013, p. 75). Finamor Neto (2016) destaca que, tanto o deslocamento quanto o aumento de “tarefas burocráticas”, quando se assume mais de uma escola, geram um aumento da carga horária. Jornada extra, não remunerada, conforme sinaliza o autor.

Um professor efetivo pode ter a opção de fechar sua carga horária em um menor número de escolas, as quais são escolhidas por eles. Os temporários, que ficam com as sobras de aulas, precisam cumprir a sua jornada nas escolas que tiverem as vagas disponíveis, podendo ocorrer um deslocamento em um maior número de escolas, o que é confirmado na tabela 10.

Percebe-se que o fato de o docente trabalhar em mais de uma escola se torna desgastante, o que configura haver um processo de precariedade das condições de trabalho. Richter (2015) aponta que a questão financeira pode impactar na quantidade de escolas que os docentes lecionam e, identifica a existência de casos de docentes que trabalham em mais de uma escola no mesmo

turno, o que os sobrecarrega, tendo estes que trabalhar nos horários que seriam folga.

Ao ser analisada a quantidade de escolas que os docentes assumem, com relação a toda a Educação Básica do país, é identificado por Alves e Pinto (2011, p. 621) que a maior proporção de docentes que trabalham em mais de uma escola está entre aqueles que assumem o Ensino Fundamental Anos Finais (39,6%) e o Ensino Médio (44,5%), os quais analisaram os microdados do Censo Escolar e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009. Assim, percebe-se a existência de uma tendência no país de os docentes que assumem essas etapas trabalharem com um maior número de escolas.

Quanto à quantidade de turmas¹⁸, observa-se na tabela 11 que, em torno de 62% dos temporários são responsáveis por até 6 turmas, enquanto os efetivos, em 2016 perfizeram 42% e em 2017 diminuiu para 38,4%. O maior percentual de efetivos tem de 7 a 10 turmas, o que equivale a 37,5% em 2016 e 36,2% em 2017, enquanto os temporários, em 2016 tiveram até 6 turmas (35,4%) e em 2017 até 3 turmas (32,4%) com percentual muito próximo entre 4 a 6 turmas (30,9%). Em 2017, quanto maior a quantidade de turmas, menor o percentual de docentes temporários, tendo um aumento de 5,6 pontos percentuais de docentes com até 3 turmas e outro aumento de 1,7 com mais de 11 turmas. Com relação aos efetivos, o aumento de 2016 para 2017 foi referente à quantidade de mais de 11 turmas, de aproximadamente 5 pontos percentuais. O número máximo de turmas dos temporários diminuiu em 2017 de 26 para 24, e dos efetivos aumentou de 23 para 30 turmas. Enquanto o percentual de docentes temporários com até 10 turmas se manteve entre 89,2% em 2016 e 87,6% em 2017, dos efetivos era de 79,5% em 2016 e diminuiu para 74,6% em 2017.

¹⁸ O número de turmas está ligado à carga horária e à disciplina. Segundo informações obtidas pela SEED via telefone, um docente da disciplina de Ensino Religioso, por exemplo, pode ter um maior número de turmas e alunos, devido ao fato de a disciplina ser ministrada uma vez na semana por turma. Fato confirmado pela autora ao selecionar na base de dados os docentes com o maior número de turmas no período. Outro detalhe repassado foi com relação ao ajuste da carga horária. Em 2016 os docentes poderiam ter até 26 turmas e em 2017 até 30, conforme o ajuste da hora atividade com a Resolução 113 de 2017.

Se identifica uma maior intensificação do trabalho dos efetivos em 2017, aumentando a concentração de docentes com um maior número de turmas, enquanto para os temporários sobraram menos turmas, embora também tenha aumentado o percentual com um maior número de turmas em 2017. Em relação ao percentual de docentes com mais de 11 turmas, observa-se em 2017 um maior aumento dos efetivos (5,0%) enquanto o aumento dos temporários foi inferior (1,7%).

Nota-se que os efetivos sempre foram responsáveis pelo maior número de turmas, no entanto, a forma como é especificada a jornada de trabalho dos vínculos pode interferir nessa diferença. Os temporários não têm uma quantidade fixa de horas, pois ficam com as sobras de aulas que não foram escolhidas pelos efetivos, tendo nos editais somente a descrição de que existe o limite máximo de 40 horas semanais para cumprirem. A jornada dos efetivos é de 20 horas semanais, tendo a opção da dobra de jornada, podendo estes assumirem 40 horas semanais, o que pode justificar assumir um maior número de turmas. Souza (2018), que buscou dados da rede municipal de Florianópolis durante o período de 2011 a 2017, também aponta que o maior aumento do número de turmas foi perante os efetivos, sinalizando que pode ter ligação com uma carga horária mais elevada, embora aponte um aumento no período para os 2 vínculos.

A carga horária pode interferir também na quantidade de escolas em que estes lecionam, assim como gerar uma sobrecarga devido ao número de alunos que atendem. No entanto, vale ressaltar que, devido ao limite de dados desse estudo, não foi possível fazer a relação com a carga horária.

A opção de os efetivos terem a possibilidade de dobra de carga horária também passa a ser questionada, pois se “cria condições para diversas jornadas para o professor e compromete diretamente a profissionalização e a dedicação exclusiva do profissional em um mesmo estabelecimento” (ABREU, 2014, p. 62).

Além disso, convém destacar a tabela 9 que apresenta os dados sobre as disciplinas assumidas pelos docentes da rede estadual do Paraná. Foi demonstrado que os maiores percentuais de temporários estavam com as disciplinas de Sociologia e Ensino Religioso, as quais também podem impactar na questão do número de escolas, de turmas e alunos, por terem uma menor carga horária nos currículos, conforme já indicado.

Latorre (2013) salienta que em Santa Catarina esta questão está associada aos baixos salários dos docentes, e destaca os temporários, que acabam optando por mais aulas como forma de melhorar a renda. Segundo o autor, os docentes usam o tempo da hora-atividade para assumirem mais aulas, o que intensifica o trabalho desses profissionais. Se trata de uma política que incentiva os docentes a trabalharem com aulas extras e, assim, aumentam a sua renda. O que não é identificado na rede estadual do Paraná, mas percebe-se uma tendência de intensificação do trabalho docente, em vez da realização de concurso público.

Na tabela 12, nota-se que a maior parte dos temporários atendeu de 101 a 200 matrículas, sendo 37,3% em 2016 e em 2017 32,2%, e até 100 matrículas, o que equivale 28,2% em 2016 e 31,6% em 2017. O maior número de efetivos também assumiu em 2016 de 101 a 200 matrículas, isto é, 33,3% e em 2017 a maior parte, 30,2% passou a assumir de 201 a 300 matrículas. Acima de 300 matrículas, 12,4% dos temporários se responsabilizavam em 2016, e em 2017 foi 15,3%, enquanto os efetivos, 22% em 2016 e em 2017 aumentou para 29,0%. Em relação à média de matrículas por docente, é inferior entre os temporários, sendo 174 em 2016 e 180 em 2017, enquanto para os efetivos foi de 218 em 2016 e 243 em 2017. Com relação ao número máximo de matrículas, percebe-se uma queda de 12 turmas para os temporários em 2017, os quais passaram a ter 712 matrículas e, para os efetivos subiu para 241, o que equivale a 1010 matrículas em 2017.

TABELA 12 - QUANTIDADE DE MATRÍCULAS POR VÍNCULO, NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2016 E 2017

Vínculo	2016			2017		
	Contrato temporário	Concursado-efetivo-estável		Contrato temporário	Concursado-efetivo-estável	
Matrícula (N)	Docentes* %	Matrícula (N)	Docentes* %	Matrícula (N)	Docentes* %	Docentes* %
Até 100	555	28,2 Até 100	559	383	31,6 Até 100	507
101 a 200	735	37,3 101 a 200	1273	390	32,2 101 a 200	1099
201 a 300	435	22,1 201 a 300	1149	253	20,9 201 a 300	1192
301 a 400	179	9,1 301 a 400	598	113	9,3 301 a 400	672
401 a 500	47	2,4 401 a 500	226	50	4,1 401 a 500	368
mais de 500	18	0,9 mais de 500	19,0	23	1,9 mais de 500	106
Total	1969	100,0 Total	3824	1212	100,0 Total	3944
Média de matrículas	174	Média de matrículas	218	Média de matrículas	180	Média de matrículas
Mínimo de matrículas	10	Mínimo de matrículas	9	Mínimo de matrículas	7	Mínimo de matrículas
Máximo de matrículas	724	Máximo de matrículas	769	Máximo de matrículas	712	Máximo de matrículas

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos dados do Censo Escolar 2016, 2017.

(*) Nota: Um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar com tipos de contratos, etapas e disciplinas diferentes.

No que concerne ao número de matrículas, observa-se nesse estudo que os efetivos têm um maior número de matrículas e passaram a assumir mais em 2017, o que pode ter relação com os dados da tabela anterior. Ao ter como base o maior número de matrículas assumidos por estes profissionais, constata-se que havia 19 docentes em 2016 e 106 em 2017 com mais de 500 matrículas, chegando a ter profissionais com até 1010 matrículas. É alto também o número entre os temporários, pois houve 18 docentes em 2016 e 23 em 2017 que assumiram mais de 500, chegando a ter profissionais com até 724 matrículas, embora tenha diminuído em 2017 para 712.

Percebe-se um processo de intensificação e precariedade das condições de trabalho em ambos os vínculos, o que se intensifica no ano de 2017. A quantidade excessiva de alunos afeta, inclusive, a saúde desses profissionais, pois o docente “precisa aplicar maior energia no trabalho, falar mais alto, estar mais atenta, se preocupar mais durante o trabalho. Os problemas de voz são frequentes em função da utilização da voz como instrumento de trabalho dos docentes” (FINAMOR NETO, 2016, p. 154).

Observa-se na tabela 13 que no EF, a maior parte dos docentes tinha de 27 a 32 matrículas por turma, o que corresponde a aproximadamente 60,0% dos docentes nos 2 vínculos. A segunda maior quantidade de docentes tinha de 21 a 26 alunos por turma (de 20% a 26%), com exceção dos efetivos em 2017, dos quais, 17,8%, tinha de 33 a 40 alunos por turma, seguido de 17,5% com 21 a 26 alunos. Em 2016, 11,6% dos temporários tinham de 33 a 40, tendo um aumento na quantidade de docentes com este montante em 2017, o que corresponde ao total de 16,0%. Com relação aos efetivos com essa mesma quantidade, em 2016 eram 16,6%, e em 2017 o montante de docentes com essa quantidade aumentou para 17,8%. Observa-se que nas quantidades maiores de alunos por turma, de 33 a 50, é maior o percentual de docentes efetivos (16,9% e 18,2%) do que temporários (11,6% e 16,1%). No Ensino Médio, o maior número de temporários, 46,8%, tinha em 2016 de 21 a 30 alunos, seguido de 26,5% de docentes com o montante de 31 a 34 alunos por turma, já a proporção de efetivos que tinham de 21 a 30 alunos era menor, sendo 43,5% e o percentual de docentes com o montante de 31 a 34 era maior, sendo 28,9%. Em 2017, o maior número de docentes temporários tinha de 31 a 34 alunos por turma, sendo 34,1%, muito próximo da quantia de 21 a 30 alunos, que equivale a 33,9% dos docentes, enquanto os efetivos perfaziam um percentual

maior, o que equivale a 36,5% dos docentes, com 21 a 30 alunos, seguido de 31 a 34 alunos com o total de 32,4% de docentes. Os profissionais que tinham mais de 41 alunos na turma em 2016, somaram 1,5% temporários e 1,4% efetivos, já em 2017, o percentual foi 2,3% de temporários para 1,6% de efetivos.

TABELA 13 - QUANTIDADE DE MATRÍCULAS POR TURMA, POR VÍNCULO, ETAPA, NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2016 E 2017

Ano		2016				2017			
Vínculo		Contrato temporário		Concursado-efetivo-estável		Contrato temporário		Concursado-efetivo-estável	
Etapa	Matrícula/Turma	Docentes* %	Matrícula/Turma	Docentes* %	Matrícula/Turma	Docentes* %	Matrícula/Turma	Docentes* %	Matrícula/Turma
Ensino Fundamental Anos Finais	até 10	8	0,6	até 10	7	0,3	até 10	8	1,0
	de 11 a 20	49	3,6	de 11 a 20	85	3,1	de 11 a 20	20	2,6
	de 21 a 26	357	26,0	de 21 a 26	591	21,8	de 21 a 26	157	20,2
	de 27 a 32	802	58,3	de 27 a 32	1571	57,9	de 27 a 32	467	60,1
	de 33 a 40	159	11,6	de 33 a 40	451	16,6	de 33 a 40	124	16,0
	de 41 a 50	0	0,0	de 41 a 50	7	0,3	de 41 a 50	1	0,1
	mais de 50	0	0,0	mais de 50	0	0,0	mais de 50	0	0,0
Total		1375	100,0	Total	2712	100,0	Total	777	100,0
Ensino Médio	até 10	8	0,7	até 10	12	0,5	até 10	10	1,3
	de 11 a 20	56	4,6	de 11 a 20	114	4,3	de 11 a 20	37	4,8
	de 21 a 30	566	46,8	de 21 a 30	1143	43,5	de 21 a 30	260	33,9
	de 31 a 34	320	26,5	de 31 a 34	760	28,9	de 31 a 34	261	34,1
	de 35 a 40	240	19,9	de 35 a 40	563	21,4	de 35 a 40	180	23,5
	de 41 a 50	16	1,3	de 41 a 50	36	1,4	de 41 a 50	18	2,3
	mais de 50	3	0,2	mais de 50	1	0,0	mais de 50	0	0,0
Total		1209	100,0	Total	2629	100,0	Total	766	100,0
Total		2584		Total	5341		Total	1543	

Fonte: Elaborado pela autora (2020) a partir dos dados do Censo Escolar 2016, 2017.

(*) Nota: Um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar com tipos de contratos, etapas e disciplinas diferentes.

No Ensino Fundamental Anos Finais foi maior o percentual de efetivos que trabalhavam com a superlotação de turmas que os temporários. No entanto, nos 2 vínculos existem docentes com um número de alunos por turma acima do que é permitido na lei, conforme a Resolução 4527 de 2011, apresentada anteriormente. Ao ter como parâmetro as faixas definidas nessa análise, pode-se afirmar que em 2016 eram 159 temporários e 458 efetivos, e em 2017 foram 125 temporários e 518 efetivos que assumiam turmas superlotadas. Um número bastante significativo, tendo um aumento do percentual das faixas com superlotação em 2017, tanto com os temporários, sendo 4,5 pontos percentuais, quanto com os efetivos, que foi de 1,3 ponto percentual.

No Ensino Médio também foi perceptível a superlotação de turmas. Em 2016 teve 3 temporários e um efetivo com mais de 50 alunos nessa etapa, números também significativos, pois se trata da realidade assumida por estes profissionais. No entanto, nessa etapa percebeu-se uma quantidade inferior de profissionais em ambos os vínculos com turmas superlotadas, o que varia em aproximadamente 1% a 2% de docentes, sem alterações significativas em 2017.

Albuquerque *et al.* (2018) que apresentam dados dos questionários respondidos por 1201 docentes da rede estadual do Paraná, correspondendo a 6,91% temporários e 91% efetivos, destacam que esses profissionais trabalham com um elevado número de alunos por turma, além de assumirem um grande número de turmas. Os autores sinalizam que esses profissionais são explorados, pois há docente que trabalha com uma jornada de até 60 horas, além de identificar a existência daqueles que trabalham com mais de 20 turmas, chegando a terem de 31 a 40 alunos por turma, ou até 41 a 60, embora identificado um percentual baixo (2,63%) de docentes com esta última quantidade. Em seu estudo identificam que tanto a carga horária, quanto o número de turmas e de alunos por turma tem relação positiva com a presença de sofrimento mental, embora só a quantidade de alunos por turma e a presença de sofrimento mental se mostraram estatisticamente significativas. Questão que pode ter relação com as limitações do próprio estudo, como exemplo, o fato de não terem considerado as horas trabalhadas fora da sala de aula, complementam os autores.

Percebe-se um aumento do percentual de docentes em 2017 com um maior número de alunos por turma em ambos os vínculos. Tal achado foi também apontado por Latorre (2013), ao citar sobre as reenturmações, o que além de gerar

um maior número de alunos por turma, diminui a quantidade de aulas para os docentes. Na rede estadual do Paraná, além da queda do número de aulas para os temporários em 2017, reflexo da Resolução 113/2017, o processo também se agravou com o maior percentual de docentes com o maior número de alunos por turma.

A seguir, segue-se com os dados relativos à alocação dos docentes da rede.

4.4 ALOCAÇÃO DOS DOCENTES

Busca-se apresentar como se dá a alocação dos docentes entre as escolas da educação básica da rede pública do estado do Paraná, no município de Curitiba, tendo como parâmetro a Tipologia Socioespacial e os bairros da região.

A cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná, que teve sua fundação oficial em 29 de março de 1693, conta com uma área de 435 km² e um total de 75 bairros que são agrupados em 10 regionais¹⁹. A Tipologia Socioespacial, que foi construída com um conjunto de informações sobre a população ocupada da região, conta com as categorias sócio-ocupacionais destacadas no quadro 6.

¹⁹ IPPUC. **Dados Gerais de Curitiba**. Disponível em: https://ippuc.org.br/visualizar.php?doc=http://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D347/D347_001_BR.pdf. Acesso em: 26 marc. 2020.

QUADRO 6 - CONCENTRAÇÃO DE CATEGORIA SÓCIO-OCUPACIONAL POR TIPO SOCIOESPACIAL EM CURITIBA

CATEGORIA SÓCIO-OCUPACIONAL	TIPOS SOCIOESPACIAIS		
	Superior	Médio	Popular Operário
CATEGORIAS SUPERIORES			
Dirigentes			
Grandes Empregadores			
Dirigentes do Setor Público			
Dirigentes do Setor Privado			
Profissionais de nível superior			
Profissionais Autônomos de Nível Superior			
Profissionais Empregadores de Nível Superior			
Profissionais Estatutários de Nível Superior			
Professores de Nível Superior			
Pequenos Empregadores			
Pequenos Empregadores			
CATEGORIAS MÉDIAS			
Ocupações Médias			
Ocupações de Escritório			
Ocupações de Supervisão			
Ocupações Técnicas			
Ocupações Médias da Saúde e Educação			
Ocupações de Segurança Pública, Justiça e Correios			
Ocupações Artísticas e Similares			
CATEGORIAS POPULARES			
Trabalhadores do terciário especializado			
Trabalhadores do Comércio			
Prestadores de Serviços Especializados			
Trabalhadores do secundário			
Trabalhadores da Indústria Moderna			
Trabalhadores da Indústria Tradicional			
Operários dos Serviços Auxiliares			
Operários da Construção Civil			
Trabalhadores do terciário não especializado			
Prestadores de Serviços Não Especializados			
Trabalhadores Domésticos			
Ambulantes e Biscateiros			
Trabalhadores agrícolas			
Agricultores			

Fonte: Elaborado pela autora (2020), adaptado de Deschamps (2014), a partir dos dados do Observatório das Metrópoles/IBGE (2010).

Conforme apresentado no quadro, as ocupações estão distribuídas em todas as áreas, no entanto, o que diferencia é a concentração (densidade) das categorias,

identificadas no quadro por cores²⁰. No tipo socioespacial denominado Superior, predominam as categorias classificadas como superiores. As demais categorias já aparecem com uma intensidade menor, seguidas de uma maior concentração das categorias médias, e a menor intensidade com as populares e dos agricultores. No tipo denominado Médio, existe uma maior concentração de todas as ocupações médias, e de algumas categorias de nível superior e popular. Deschamps (2014) destaca a densidade de ambulantes e biscateiros neste espaço, pelo fato de existirem favelas nesta tipologia. Nas áreas do tipo Popular Operário existe uma maior concentração de todas as categorias populares, enquanto as demais categorias tem uma densidade inferior na área.

Convém destacar que o maior número de escolas encontra-se na tipologia classificada como Médio, sendo consideradas neste estudo 92 escolas em 2016 e 93 em 2017. Em seguida, a maior concentração é na tipologia da área Superior, com 38 escolas em 2016 e 37 em 2017. Na tipologia Popular Operário, está o menor número de escolas, sendo 24. Assim, a análise parte de um montante de 154 escolas em ambos os anos.

A figura 1 apresenta a alocação dos temporários nas escolas em 2016 e a figura 2 em 2017, por Tipologia Socioespacial e por concentração de temporários dividida em faixas. Referente à figura 1 é perceptível que na tipologia Popular há maior concentração da faixa com os maiores percentuais, que se encontram entre 48,9% a 90,6%. Nesta região são encontradas somente escolas com percentuais de temporários acima de 31,8% (3ª, 4ª e 5ª faixa). Na tipologia Médio percebe-se a pulverização de todas as faixas de temporários em toda a área, estando a última, de 48,9% a 90,6% de temporários, concentrada na região mais próxima da tipologia Popular. Já na tipologia Superior há uma maior concentração de escolas com até 31,8% de temporários (1ª e 2ª faixa), embora também sejam identificadas escolas com percentuais maiores na área.

Na figura 2 identifica-se que na tipologia Popular há uma maior concentração da faixa com os maiores percentuais de temporários, que é entre 36,0% a 65,0%. Neste espaço há 1 escola com 14,4% a 19,1% (2ª faixa) e as demais com percentuais maiores. Na tipologia Média segue-se com a pulverização de todas as faixas na área.

²⁰ A densidade de concentração é especificada por cores, sendo que o tom mais claro representa uma menor concentração e, quanto mais escuro, maior é a concentração.

Na tipologia Superior percebe-se que diminuiu a concentração de escolas com os menores percentuais (1ª e 2ª faixa), o que equivale em 2017 a até 19,1%.

Constata-se que em ambos os anos há na tipologia Popular uma maior concentração da faixa com os maiores percentuais de temporários. Região onde se localiza a maior concentração de categorias populares do município, o que sugere desigualdade de oportunidade educacional para os que frequentam as respectivas escolas da região.

O bairro CIC está localizado parte na tipologia Médio e parte na Popular. O espaço que pertence a este último tem uma concentração de escolas com os percentuais de temporários mais elevados (4ª e 5ª faixa), enquanto no espaço que pertence ao Médio, isto não se repete, o que acontece nos dois anos.

Na tipologia Popular, os bairros Caximba, Campo de Santana e Tatuquara pertencem a uma mesma regional (Tatuquara), a qual se destaca por só conter escolas que pertencem à faixa com o maior percentual de temporários (5ª faixa) em ambos os anos. Embora sejam apenas 7 escolas, é a única regional do município com todas as escolas em uma mesma faixa.

Com relação às escolas sem temporários, todas pertencem à Tipologia Médio. No bairro Fanny se repete a mesma escola nos dois anos sem temporários, porém, já no bairro Tarumã se observa que a mesma escola que possuía de 39,7% a 48,8% (4ª faixa) passa a não ter nenhum temporário em 2017.

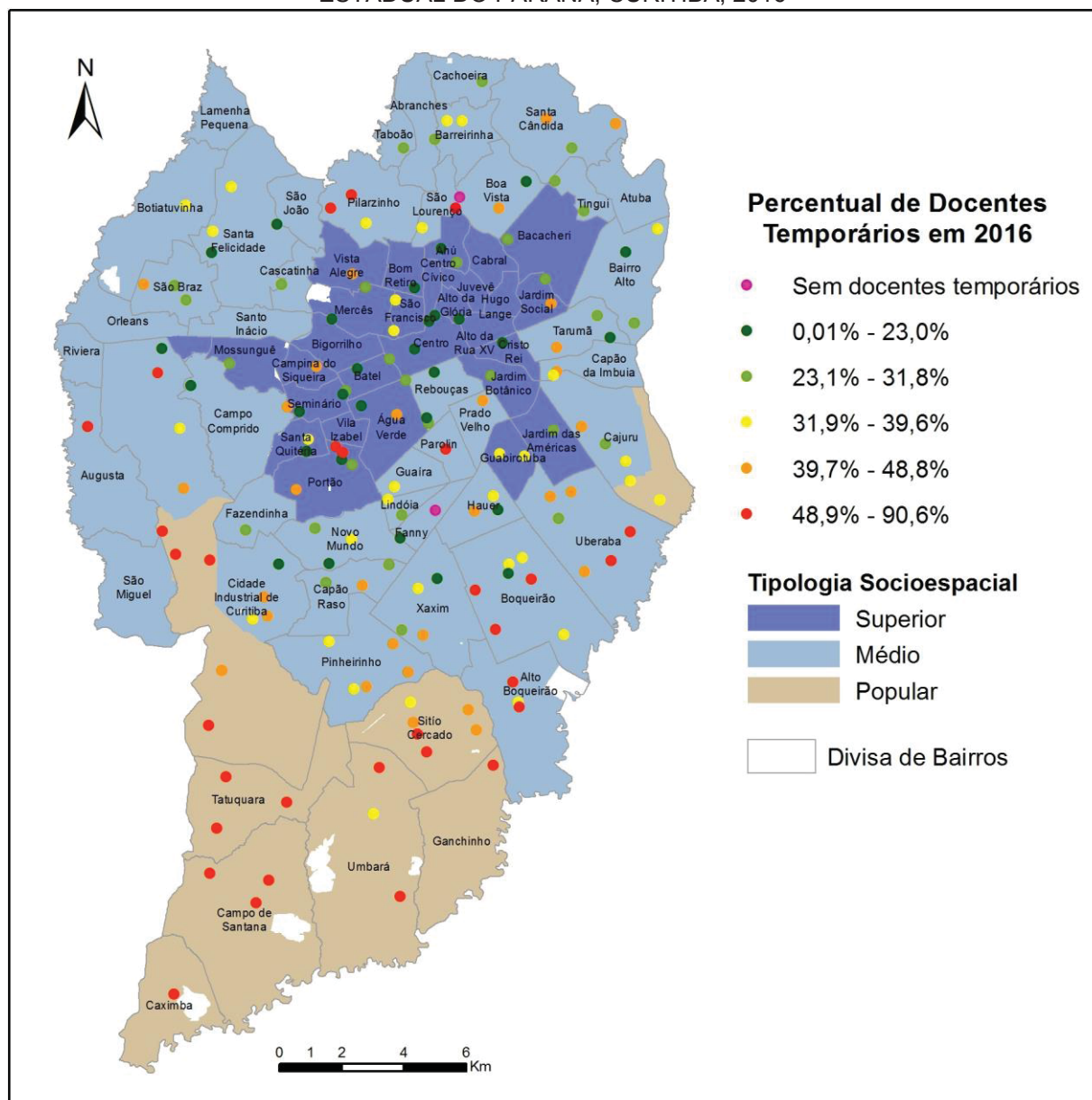
Embora haja na Tipologia Popular uma maior concentração de escolas com os maiores percentuais de temporários, se observam escolas nas demais tipologias que se mantêm com os mais elevados percentuais nos dois anos. Como exemplo nos bairros Portão (Superior), São Lourenço, Pilarzinho, Augusta, Parolin, Uberaba (Médio). Repetição que acontece também com os menores percentuais, como nos bairros Campo Comprido (Médio), Batel, Centro (Superior), entre outros. O que representa haver uma desigualdade interna das regiões, pois os territórios não são tão homogêneos.

Uma política de alocação do estado que resulta num processo em que os docentes temporários assumem as sobras das escolas que não são escolhidas pelos efetivos, o que gera uma alocação desigual. É perceptível que existem escolas que são preferíveis às outras.

É possível observar a diminuição da alocação de temporários nas escolas em 2017 quando comparada a 2016. Houve uma queda dos percentuais de temporários

em cada faixa no último período, assim como havia escolas em 2016 com até 90,6% de temporários, enquanto em 2017 era de até 65,0%. No entanto, convém destacar que embora tenha diminuído o número de temporários, isso não representa uma melhora das condições de trabalho dos docentes, pois houve uma sobrecarga dos profissionais neste ano, os quais passaram a assumir mais turmas com a Resolução 113/2017. Além de que, em 2017 ainda eram altos os percentuais de escolas com temporários.

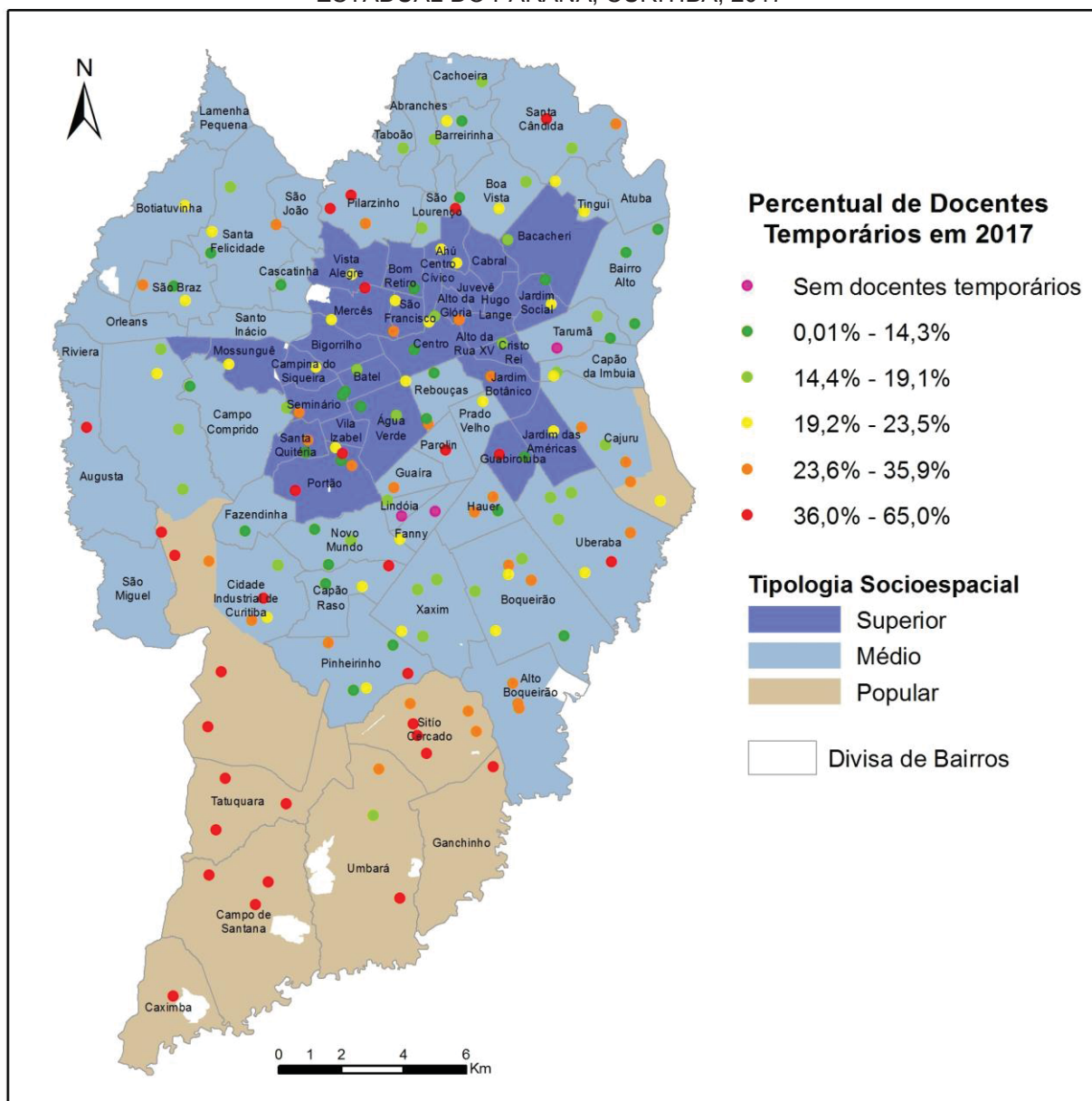
FIGURA 1 - PERCENTUAL DE DOCENTES TEMPORÁRIOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO, POR ESCOLA, TIPOLOGIA SOCIOESPACIAL, BAIRRO, DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2016



FONTE: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (2018); Observatório das Metrópoles/IBGE (2010); Laboratório de Dados Educacionais (2016); PARANÁ. Secretaria da Educação (2019). Elaborado pela autora (2020).
Organização: Eunice Cristine Corolo (2020).

Nota: Um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar com tipos de contratos, etapas, disciplinas e escolas diferentes.

FIGURA 2 – PERCENTUAL DE DOCENTES TEMPORÁRIOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO, POR ESCOLA, TIPOLOGIA SOCIOESPACIAL, BAIRRO, DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2017



FONTE: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (2018); Observatório das Metrópoles/IBGE (2010); Laboratório de Dados Educacionais (2016); PARANÁ. Secretaria da Educação (2019). Elaborado pela autora (2020).
Organização: Eunice Cristine Corolo (2020).

Nota: Um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar com tipos de contratos, etapas, disciplinas e escolas diferentes.

Tendo por base os dados destacados nas figuras 1 e 2, detalha-se na tabela 14 a quantidade de escolas em cada faixa e tipologia. Em relação à tipologia Superior, que contava com 38 escolas em 2016, é maior o percentual (36,8%) na faixa que continha até 23,0% de temporários nas escolas, o que totaliza 14 escolas. O menor percentual (5,26%) está na faixa em que há um maior número de

temporários, sendo apenas 2 escolas. Na área denominada Médio, com 92 escolas, o percentual maior (25%) está na faixa de 31,9% a 39,6%, o que equivale a 23 escolas. Já na Popular, são escolas com uma alocação maior de temporários, pois das 24 localizadas na área, 16 tem de 48,9% a 90,6% de temporários (66,7%). Não há escolas nas duas primeiras faixas em que contêm o menor percentual de temporários na área.

Em 2017, na tipologia Popular se mantém a quantidade de escolas na faixa em que contém o maior percentual de temporários, sendo 16 escolas (66,7%) na faixa de 36,0% a 65,0%. Também sem escolas na primeira faixa que representa a menor quantidade de temporários. Na Superior, que passa a ter 37 escolas, o maior número de escolas (32,4%) está na faixa de 19,2% a 23,5% de temporários, o que equivale a 12 escolas, e apenas 4 (10,8%) na última faixa. Na área Médio, com 93 escolas, é maior o percentual (25,8%), o que representa 24 escolas na faixa em que há de 14,4% a 19,1% de temporários.

É perceptível que na área Superior há um maior percentual de escolas com os menores percentuais de temporários alocados, enquanto o contrário acontece na tipologia Popular, pois é maior o percentual de escolas com os maiores percentuais de temporários alocados nelas.

TABELA 14 – QUANTIDADE DE ESCOLAS POR TIPOLOGIA SOCIOESPACIAL, PERCENTUAL DE DOCENTES TEMPORÁRIOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2016 E 2017

Ano		2016										2017									
Docentes Temporários *	%	Tipologia Socioespacial						Docentes Temporários *	%	Tipologia Socioespacial						Total					
		Superior		Médio		Popular Operário				Superior		Médio		Popular Operário							
		N	%	N	%	N	%			N	%	N	%	N	%						
		Número de Escolas																			
%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N				
0	0	0,00	2	2,2	0	0	0	0	0	0,0	3	3,2	0	0,0	3	0,0	3				
0,1 - 23,0	14	36,8	15	16,3	0	0	29	0,1 - 14,3	9	24,3	20	21,5	0	0,0	29	0,0	29				
23,1 - 31,8	11	28,9	20	21,7	0	0	31	14,4 - 19,1	6	16,2	24	25,8	1	4,2	31	4,2	31				
31,9 - 39,6	5	13,2	23	25,0	4	16,7	32	19,2 - 23,5	12	32,4	18	19,4	1	4,2	31	4,2	31				
39,7 - 48,8	6	15,8	20	21,7	4	16,7	30	23,6 - 35,9	6	16,2	18	19,4	6	25,0	30	25,0	30				
48,9 - 90,6	2	5,26	12	13,0	16	66,7	30	36,0 - 65,0	4	10,8	10	10,8	16	66,7	30	66,7	30				
Total	38	100,00	92	100,0	24	100	154	Total	37	100,0	93	100,0	24	100,0	154	100,0	154				

FONTE: Observatório das Metrópoles/IBGE (2010); Laboratório de Dados Educacionais (2016, 2017); Secretaria da Educação (2019), elaborada pela autora (2020).

(*) Nota: Um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar com tipos de contratos, etapas, disciplinas e escolas diferentes.

Na tabela 15 é possível verificar que com relação à quantidade de temporários na tipologia Popular, em 2016, era mais da metade, isto é, de um montante de 1.558 docentes nesta área, 868 eram temporários (55,7%) e 690 efetivos (44,3%). No ano de 2017 houve uma queda do percentual, porém continua a ser um número significativo, pois de um total de 1594 docentes, 650 eram temporários (40,8%) e 944 efetivos (59,2%).

É notável que em relação aos efetivos, em 2016 o percentual era maior na tipologia Superior (74,7%), isto é, de 1.689 docentes na área, 1261 eram efetivos, enquanto apenas 428 eram temporários (25,3%). Em 2017, também na Superior (79,6%), onde havia 1648 docentes, sendo 1312 efetivos e apenas 336 temporários (20,4%). Porém, com pouca diferença se comparados os percentuais com a tipologia Médio (79,2%), onde havia 4255 docentes na área, o que equivale a 3372 efetivos e 883 temporários (20,8%).

Observa-se na tabela 16, que de 2016 para 2017 não se tem uma significativa diferença em relação à alocação dos efetivos, pois na área onde se localiza o maior número de escolas, classificada como Médio, praticamente se mantém o percentual. Ocorre um aumento de 2,5 pontos percentuais na região Popular, porém, inferior ao dos temporários, que teve um crescimento de 4,3 pontos percentuais. Tem uma queda significativa do percentual de temporários na tipologia Médio em 2017, sendo 7,2 pontos percentuais, e um aumento do percentual na área Superior, de 2,9, onde diminuiu 2,9 percentuais de efetivos.

TABELA 16 - QUANTIDADE DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO, POR TIPOLOGIA SOCIOESPACIAL, VÍNCULO, DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ, CURITIBA, 2016 E 2017

Vínculo	2016			2017		
	Contrato temporário	Concursado-efetivo-estável	Tipologia	Contrato temporário	Concursado-efetivo-estável	Tipologia
	Docentes* %	Docentes* %		Docentes* %	Docentes* %	
Superior	428 15,1	1261 26,2	Superior	336 18,0	1312 23,3	Superior
Médio	1546 54,4	2864 59,5	Médio	883 47,2	3372 59,9	Médio
Popular	868 30,5	690 14,3	Popular	650 34,8	944 16,8	Popular
Total	2842 100,0	4815 100,0	Total	1869 100,0	5628 100,0	Total

FONTE: Observatório das Metrópoles/IBGE (2010); Laboratório de Dados Educacionais (2016, 2017); Secretaria da Educação (2019), elaborada pela autora.

(*) Nota: Um(a) professor(a) pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar com tipos de contratos, etapas, disciplinas e escolas diferentes.

Percebe-se, de acordo com os dados apresentados nesse estudo, que a alocação dos docentes, conforme o seu vínculo, não se dá de forma aleatória no município. Existe a tendência de uma maior concentração de temporários na área da periferia Sul de Curitiba, sendo na Tipologia Popular Operário, enquanto o contrário ocorre com os efetivos, com maior concentração na área Superior e Médio. Apesar da diminuição do número total de temporários em 2017, a maior concentração desses se mantém na região Popular. Ao serem comparados os percentuais nas tipologias entre os anos, também é notável que houve um aumento em pontos percentuais de temporários em 2017 na área da periferia Sul de Curitiba quando comparados aos efetivos.

Constata-se uma alocação bastante desigual ao se comparar os vínculos, o que corrobora com os achados da literatura. Souza (2016), ao analisar a alocação dos docentes em uma amostra de escolas da rede estadual do Paraná, afirma que existe uma interferência das características do território na alocação destes profissionais, embora não tenha pesquisado a partir da Tipologia Socioespacial. O autor identifica um maior número de profissionais com contrato temporário em bairros periféricos. Situação semelhante apontada por Pereira (2016), a qual sinaliza uma maior concentração de docentes com melhor remuneração e posição na carreira em escolas com o melhor nível de renda nas áreas de ponderação em Goiânia, nas regiões mais centrais, o que sugere ser uma tendência nas redes.

Diante desses achados, fica evidente a necessidade de políticas públicas que tenham como norte a redução dessas desigualdades nos processos de alocação dos docentes. Políticas que, de alguma forma, compensem essa alocação desigual, conforme apontam alguns autores (TORRES *et al.* 2008; SIMIELLI, 2017), assim como políticas específicas para diminuir as desigualdades geradas nas regiões vulneráveis (SOUZA, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal examinar as condições de trabalho e a alocação conforme a localização das escolas entre os professores efetivos e temporários da rede estadual do Paraná, no município de Curitiba, nos anos de 2016 e 2017. Para tanto, destacaram-se como objetivos específicos: examinar a legislação e normatizações concernentes à distribuição de aulas, à contratação, aos direitos trabalhistas, à formação, à remuneração, à hora-atividade, aos adicionais, à carreira, à progressão e promoção, às gratificações dos docentes temporários e efetivos da rede estadual do Paraná; analisar as condições de trabalho entre os docentes efetivos e temporários em relação à quantidade de escolas em que atuam, ao número de turmas em que lecionam, o número de matrículas que atendem e a quantidade de alunos por turma que assumem, a fim de elencar possíveis diferenças e, ainda, analisar a quantidade de docentes temporários entre as escolas e a localização das mesmas, utilizando a Tipologia Socioespacial, no intuito de captar tendências de alocação dos profissionais conforme o seu vínculo.

Com o objetivo de contextualizar sobre os docentes temporários, destacou-se nesse estudo a importância da valorização dos profissionais da categoria e os elementos que a constituem. Valorização esta, sinalizada como algo necessário para a efetivação de políticas que garantam uma educação em condições de qualidade.

Dessa forma, veio a ser sinalizada a admissão dos docentes por meio de concurso público, apresentada na própria legislação educacional como sendo uma das condições necessárias para se garantir a valorização docente. Assim, os profissionais passam a ter estabilidade e todos os direitos da categoria.

Em relação ao primeiro objetivo específico, apresentou-se, inicialmente, o marco legal nacional referente à valorização docente, a partir da Constituição Federal de 1988, tendo como propósito destacar os elementos típicos da valorização desses profissionais. Na sequência, buscou-se detalhar sobre os editais e a legislação que rege o vínculo dos docentes temporários e efetivos da rede estadual do Paraná, onde se detalham os direitos garantidos aos mesmos.

A partir da análise, percebe-se que existe uma conquista de direitos para os docentes temporários, muitos deles iguais aos dos efetivos, porém ainda existe uma hierarquização entre os dois vínculos. Os temporários não têm direito à fixação e à

escolha das escolas, não são valorizados com relação à formação, pois não possuem licença para os estudos, não tendo promoção ou progressão na carreira. Com relação à remuneração, é inferior quando comparada a dos efetivos, não tendo direito a muitas das gratificações estabelecidas no Plano de Carreira, além de ser constatado na análise um decréscimo salarial para o docente temporário com nível superior. Também não possuem a definição de uma jornada, plano de saúde, além da falta de estabilidade, sem a garantia de recontração. Profissionais que ainda trabalham em uma situação de precariedade, que convivem com a ausência de vários elementos da valorização docente destacados na própria legislação nacional, assim como também no Plano de Carreiras dos efetivos e até da própria CLT, como o FGTS e o seguro desemprego.

No que se refere ao segundo objetivo específico, de início foram apresentados dados que possibilitaram uma compreensão mais ampla sobre o objeto em estudo. Se detalhou sobre a quantidade dos docentes por vínculo, o perfil e a atuação dos docentes, também o número de turmas, de matrículas e a média de alunos por turma, em série histórica.

Com a análise foi possível verificar uma queda do percentual de temporários junto ao aumento do número de efetivos no ano de 2015. As admissões foram reflexo do último concurso público realizado em 2013, cujas nomeações iniciaram em 2015, conforme o Decreto 388/2015 (PARANÁ, 2015). Em 2017 ocorreu outra diminuição do número de contratações de temporários, porém, sem novas admissões, o que resultou no menor número de docentes durante o período de 2013 a 2017.

No ano de 2017 houve a aprovação da Resolução 113/2017, quando se diminuiu o número de hora atividade e os docentes assumiram mais tempo em sala de aula. Uma medida que impacta nas condições de trabalho e no número de contratações, alternativa utilizada em vez da realização de concurso público. Embora tenha tido um atendimento maior de alunos com professores efetivos nesse ano, isto se dá com uma sobrecarga de trabalho desses profissionais, além da demissão de um número significativo de temporários, os quais trabalham na rede sem estabilidade, sendo estes os prejudicados frente aos cortes contratuais.

A análise das condições de trabalho docente demonstrou que os temporários assumem um maior número de escolas que os efetivos. Enquanto o percentual de efetivos que trabalhava em apenas uma escola era de 77,3% em 2016 e 67,0% em

2017, o percentual de temporários foi de 63,6 em 2016 e 60,9% em 2017. No ano de 2017 houve uma queda do percentual de docentes que trabalhavam com o menor número de escolas em ambos os vínculos, isto é, observa-se que no ano da Resolução 113/2017 passaram a se deslocar em mais escolas. O aumento do percentual de temporários foi com relação ao número de 3 a 6 escolas, enquanto para os efetivos o aumento do percentual foi com o montante de 2 a 5 escolas. Portanto, os temporários assumiram ainda mais escolas em 2017, embora se observe um deslocamento em um maior número de escolas entre os efetivos também.

Com relação ao número de turmas, embora tenha relação com a carga horária e a disciplina, a análise apontou uma quantidade menor de turmas assumidas pelos temporários em ambos os anos. Vale ressaltar que os efetivos possuem uma jornada fixa, podendo ser de 20 ou 40 horas, enquanto os temporários não têm uma jornada determinada por lei, pois assumem as sobras de vagas que os efetivos não assumem, isto é, os temporários não têm a garantia do número de turmas que vão atender a cada contratação, além de que pode justificar o maior número entre os efetivos.

Enquanto em 2017 houve uma redução de 4,5 pontos percentuais com 4 a 6 turmas, ocorreu um aumento de 5,6 pontos percentuais com até 3 turmas, e outro aumento de 1,7 pontos percentuais com mais de 11 turmas. Embora tenha diminuído o número de turmas para estes em 2017, ainda se identifica um crescimento do percentual de temporários com muitas turmas.

A análise permitiu identificar uma intensificação de trabalho em ambos os vínculos. Embora a média seja de 6 a 8 turmas, há docentes que assumem mais de 20 turmas, chegando até a 26 em 2016 e a 30 em 2017, o que é impacto da Resolução 113/2017.

Como complemento ao número de turmas, a análise permitiu verificar sobre o número de matrículas assumidas pelos docentes. É alto o número de matrículas em ambos os vínculos, tendo docente temporário com até 724 e efetivo com até 1010 matrículas. Da mesma forma, percebe-se um processo de intensificação e precariedade das condições de trabalho em ambos os vínculos, o que se intensifica no ano de 2017. Dos docentes que assumiam mais de 300 alunos, o percentual de temporários em 2016 era de 12,4% e foi para 15,3% e os efetivos, de 22,0% aumentou para 29,0%.

A análise da quantidade de matrículas por turma demonstrou que em ambos os vínculos há profissionais que trabalham com a superlotação de turmas, embora seja menor o percentual de temporários nas turmas mais lotadas. Ao ter como referência a Resolução 4527/2011, que estabelece a quantidade permitida de alunos por turma na rede estadual do Paraná e, de acordo com as faixas definidas para esse estudo, percebeu-se que em 2016, eram 159 temporários (11,6%) e 458 efetivos (16,9%), e em 2017 foram 125 temporários (16,1%) e 518 efetivos (18,2%) que assumiam turmas superlotadas no Ensino Fundamental Anos Finais. Nota-se em 2017 um aumento do percentual de docentes com as turmas superlotadas. Já no Ensino Médio é perceptível uma quantidade inferior de profissionais em ambos os vínculos com turmas superlotadas, o que varia em aproximadamente 1% a 2% de docentes.

É perceptível que os docentes temporários passam por um processo de precarização das condições de trabalho, pois além de não terem todos os direitos da categoria, se deslocam em um maior número de escolas quando comparados aos efetivos, também passam por um processo de sobrecarga com relação ao número de turmas, alunos e turmas superlotadas.

As piores condições de trabalho também são encontradas com os efetivos quando se aponta para a sobrecarga, pois eles têm o maior número de turmas, assumem um maior número de matrículas, salas superlotadas, assim como também trabalham em muitas escolas. Embora a quantidade de turmas e matrículas tenha relação com a jornada fixa de trabalho garantida a estes.

O fato desses docentes, independente do tipo de vínculo, trabalharem em mais de uma escola impacta em várias questões, como no vínculo com os alunos, pais, a equipe da escola. Um processo que pode gerar o cansaço desses profissionais, desmotivação, além de não serem melhores remunerados por este deslocamento. A grande quantidade de turmas, alunos e a superlotação das turmas gera mais trabalho extraclasse, sendo mais atividades para preparar, corrigir, orientar. Além de que a sobrecarga pode gerar problemas de saúde nesses profissionais.

Outra discussão apresentada neste estudo envolve a alocação desses profissionais, sendo destacado o fato de os temporários ficarem com as sobras das escolas que não são escolhidas pelos efetivos. Uma política de alocação que resulta

numa alocação desigual e que reproduz desigualdade de oportunidades educacionais aos alunos.

Em relação ao terceiro objetivo, a análise apresenta uma alocação desigual entre os vínculos. É perceptível a tendência de ter uma maior concentração de temporários na área da Tipologia Socioespacial identificada como Popular Operário, enquanto os efetivos estão mais concentrados nas demais áreas, denominadas Superior e Médio.

Identificou-se na tipologia Popular uma maior concentração de escolas com os maiores percentuais de alocação de temporários. Em 2016 chegaram a ter de 48,9% a 90,6% e em 2017 de 36,0% a 65,0% temporários e, das 24 escolas nesta área, 66,7% (16) possuem estes percentuais.

Embora tenha diminuído em 2017 o percentual desses profissionais nas escolas, a maior concentração se mantém na região Popular, área com a maior concentração de categorias populares de Curitiba. Além disso, esta diminuição se deu com a sobrecarga dos docentes que passaram a assumir mais turmas com a Resolução 113/2017.

Em 2017 houve um aumento do percentual dos 2 vínculos na Popular Operário, mas o dos temporários (4,3%) superior ao dos efetivos (2,5%). Situação que difere bastante dos efetivos, pois em 2016, o maior percentual foi encontrado na denominada Superior (74,7%) e em 2017 tendo uma proximidade dos percentuais na Superior (79,6%) e na área identificada como Médio (79,2%).

Uma política de alocação que acontece por meio da escolha das escolas pelos efetivos, o que gera uma alocação desigual no município. Assim, os temporários precisam se deslocar em regiões mais afastadas do centro, muitas vezes de difícil acesso, além do tempo gasto para se deslocarem até as escolas e sem terem nenhum incentivo financeiro. No entanto, o elevado número de temporários também é um ponto a se destacar, pois se esses profissionais fossem admitidos somente para suprir os casos de “emergência e urgência”, para atender nos casos de aposentadoria, licenças, entre outros motivos que vem a ser destacados na legislação, não haveria um processo de alocação tão desigual.

Com a análise, é possível observar que existem escolas que são preferíveis a outras, até mesmo quando são observadas escolas de alguns bairros específicos, as quais se mantêm com os maiores ou menores percentuais de temporários. Os alunos que frequentam as unidades escolares localizadas na região onde há a maior

concentração de categorias mais populares (tipologia Popular), não possuem acesso às mesmas oportunidades dos que frequentam as escolas localizadas onde há a maior concentração de categorias superiores (tipologia Médio e Superior). Dessa forma, o temporário atua na região onde tem a população mais pobre do município, sendo o local onde tem a maior concentração de pessoas que possuem uma ocupação, uma formação e até mesmo um tipo de atividade inferior quando comparadas às demais regiões do município.

Conclui-se ser de fundamental importância políticas públicas para concurso público, pois melhoram as condições de trabalho dos docentes e alteram o processo de alocação dos mesmos. No entanto, melhores condições de trabalho também precisam ser estendidas aos efetivos.

Embora sejam identificados avanços, no quesito de conquista de direitos pelos temporários, existe um gatilho de precarização. A própria Resolução 113/2017 pode ser considerada uma política de precarização, pois percebe-se o impacto nas condições de trabalho no ano de 2017, que embora tendo um maior número de alunos sendo atendidos por efetivos, se gera uma sobrecarga para os profissionais de ambos os vínculos, os quais passam a trabalhar em piores condições de trabalho. Se diminui o número de temporários na rede, porém, se tem condições de trabalho mais precárias para todos os docentes.

A constatação da intensificação do trabalho docente na rede pública estadual do Paraná, o elevado número de temporários alocados em regiões periféricas e o fato desses não possuírem os mesmos direitos dos efetivos evidencia a necessidade de estudos mais aprofundados sobre estes profissionais. Pesquisas sobre as jornadas de trabalho e as disciplinas assumidas por esses docentes, a saúde deles, também sobre a realidade educacional das escolas e as desigualdades internas das regiões.

REFERÊNCIAS

- ABREU, D. C. de. **Carreira e perfil do profissional da educação na rede municipal de Curitiba**: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ABREU, D. C. de. **Concepção, regulação e gestão da carreira docente no Brasil e no Chile no contexto das reformas educacionais**. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- ALBUQUERQUE, G. S. C.de. *et al.* Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na rede estadual de ensino do Paraná. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 16, n. 3, ago. p. 1287-1300, 2018.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de pesquisa**, v.41, n.143 maio/ago. 2011.
- APP-SINDICATO. **Tabela de vencimentos**. Disponível em: <http://app.educacao.ws/tabela-de-vencimentos/>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- APP-SINDICATO. **Tese da Direção Estadual para o 13º Congresso Estadual da APP-Sindicato**: Eu tô na luta, sempre! A educação resiste! Curitiba, 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **A formação e a valorização dos profissionais da educação**. Disponível em <http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BASILIO, J. R. **Tornar-se professor (a) na rede estadual de ensino de São Paulo**: práticas de contratação e condição docente (1985-2013). Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- BELLO, I. M.; PENNA, M. G. de O.; SILVA, M. R. L. Produção de conhecimento sobre políticas para formação e carreira docentes no Brasil. **RBPAE**, v. 31, n. 03, p. 545-566. set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/56397/0>. Acesso em: 02 jul. 2019.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOLMANN, M. da G. N. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- BRASIL. Conferência Nacional de Educação (Conae)/2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:

http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (Conae)/2014. **O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação**: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 73.841, de 13 de março de 1974. Regulamenta a Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 13 març. 1974. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D73841.htm. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho (1943)**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 12 set. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 19 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 12 de ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 15 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974. Dispõe sobre o Trabalho Temporário nas Empresas Urbanas, e dá outras Providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 4 jan. 1974. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6019.htm. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.745, de 09 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 10 dez. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm. Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Dispõe sobre o Piso Salarial Profissional Nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11738.htm. Acesso em: 07 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/L13005.htm. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dispõe sobre o Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>. Acesso em 16 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CNE/CEB. **Parecer n. 10 de 1997**. Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb010_97.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CNE/CEB. **Parecer n. 9 de 2009**. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CNE/CEB. **Parecer n. 8 de 2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do

artigo 4º da Lei no 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecerne-seb8-2010&Itemid=30192. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CNE/CEB. **Parecer n. 2 de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CNE/CEB. **Resolução n. 3 de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CNE/CEB. **Resolução n. 2 de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

CALDAS, A. do R. Trabalho docente e saúde: inquietações trazidas pela pesquisa nacional com professores(as) da educação básica. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.), **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 429-445.

CAMARGO, R. B. de; JACOMINI, M. A. Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 129-167, jul. 2011.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Análise da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei 13.005/2014**. Coordenação Geral, Daniel Cara. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://campanha.org.br/acervo/analise-da-execucao-dos-artigos-metas-e-estrategias-da-lei-13-005-2014/>. Acesso em: 24/06/2019.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **CAQi e CAQ no PNE: quanto custa a educação de qualidade no Brasil?** Coordenação Geral, Daniel Cara. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília: Governo Federal. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 03 jan. 2019.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHRISTOVÃO, A. C.; SANTOS, M. M.. A escola na favela ou a favela na escola? In: RIBEIRO, L. C. Q. et al. (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles; IPPUR/UFRJ, 2010, p. 277-297.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Divulga tabela atualizada dos estados que não respeitam integralmente a Lei do Piso**. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Piso_cumprimento_municipios.pdf. Acesso em: 02 jun. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Piso cumprimento dos municípios**. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/Piso_cumprimento_municipios.pdf. Acesso em: 02 jun. 2017

CURITIBA. **Decreto n. 235/2007**. Estabelece os requisitos para o recebimento de gratificação por difícil provimento. Disponível em: <http://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2007/23/235/decreto-n-235-2007-estabelece-os-requisitos-para-o-recebimento-da-gratificacao-prevista-nos-paragrafos-1-2-3-e-4-do-artigo-34-da-lei-n-12083-2006-e-artigos-1-2-e-3-da-lei-n-12-114-2007>. Acesso em: 04 nov. 2019.

DESCHAMPS, M. V. **Curitiba: transformações na ordem urbana**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2014.

DIETRICH, P; LOISON, M; ROUPNEL, M. Articular as abordagens quantitativas e qualitativa. In: PAUGAM, Serge (Coord.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A; SANTOS, C. de A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série documental: textos para discussão**, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

EM QUESTÃO. Lei do Piso: debates sobre a valorização do magistério e o direito à educação no STF. São Paulo: Ação Educativa; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011. (Em questão 7). Disponível em: http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2016/02/EQ_7_A20LeiDoPisoNoSTF_13mar2012.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2019.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa** v.42, n.146, p.640-666, maio/ago. 2012.

FERREIRA, D. C. K. **Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho.** 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

FERREIRA, D. C. K. **Precarização das condições de trabalho docente: o caso dos professores da rede estadual do Paraná.** In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE) REGIONAL SUL, 5. **Anais.** Universidade de Passo Fundo, 2018. Disponível em: http://www.upf.br/_uploads/Conteudo/anpae2018/anpae-final-1.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

FINAMOR NETO, J.G. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre.** 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan. / abr. 2004.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42. n. 145, p. 88-111, jan. /abr. 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. ANDRÉ, M. E. D. de S. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. ANDRÉ, M. E. D. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GHIZZO, E. N. F. **Formação e condições de trabalho do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.** 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

GODOY, M de. **Vencimento, remuneração e carreira docente no estado do Paraná (2005-2012).** 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

GOMES, T. A. M. de Melo. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GOUVEIA, A. B. *et al.* Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **RBPAE**, v. 22, n. 2, p. 253-276, jul./dez. 2006.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor:** carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 211-229.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA (IPPUC). **Dados gerais de Curitiba**. Disponível em: http://ippuc.org.br/visualizar.php?doc=http://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D347/D347_001_BR.pdf. Acesso em: 26 marc. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2016**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 01 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2017**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 01 jul. 2019.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. de O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2 (80), p. 177-202, maio/ago. 2016.

JANN, M. **Acesso e permanência dos professores contratados nas instituições educativas:** uma análise das suas experiências. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Plataforma de Dados Educacionais**. Disponível em: <http://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 8 dez. 2019.

LATORRE, D. B. V. de Castro. **O fenecer da educação capitalista:** estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (ACTS) no ensino público de Florianópolis. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LAZZARECHI, N. Flexibilização, desregulamentação e precarização das relações de trabalho: uma distinção necessária. **Revista Labor**, n. 13, v. 1, 63-82, 2015.

MONLEVADE, J. A. C. **Valorização profissional dos professores:** o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

NOVAES, L. C. A formação des (continuada) dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 247-265, maio/ago. 2010.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A.. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A; ASSUNÇÃO, A. Á. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. DICIONÁRIO: **trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.), **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 153-190.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./fev./mar./abr. 2005.

PARANÁ. **Decreto nº 388 de 06 de 02 de 2015**. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=localizarAto&codTipoAto=11&nroAto=388&dataAto=06/02/2015&dataPublicacao=09/02/2015&tipoVisualizacao=compilado>. Acesso em: 15 set. 2019.

PARANÁ. Decreto nº 4.512 de 01 de abril de 2009 - Dispõe sobre a contratação de pessoal sob regime especial CRES, pelos órgãos da administração direta e pelas autarquias do Poder Executivo Estadual. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 01 abr. 2009. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtoAno.do?action=exibir&codAto=48225&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PARANÁ. Decreto nº 5.012 de 06 de 02 de 1974 - O GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ, usando das atribuições que lhe são conferidas pelos incisos II e XVI, do art. 47, da Constituição Estadual e tendo em vista o disposto no Ato Institucional nº 8, de 2 de abril de 1969. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 05 de fev. 1974. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/4efc6270e615309f83256992005ba9ce/d6c5af1cec30c49283256a880069aeab?OpenDocument>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PARANÁ. Decreto nº 5038 de 25 de junho de 2012 - Realiza Concurso de Remoção a ser regulamentado por meio de Edital Público. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 25 jun. 2012. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69605&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

PARANÁ. **Edital nº 156/2012 - GS-SEED** - Estabelece instruções especiais destinadas à realização de Processo Seletivo Simplificado. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital1562012gs.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

PARANÁ. **Edital nº 176/2013 - GS/SEED** – Edital para Concurso Público para o cargo de professor do Quadro Próprio do Magistério. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital1762013gsseed.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

PARANÁ. **Edital nº 26/2016 - GS/SEED**. Estabelece instruções destinadas à realização de Processo Seletivo Simplificado. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-10/edital262016gsseed.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.

PARANÁ. **Edital nº 58/2016 - GS/SEED**. Estabelece instruções destinadas à realização de Processo Seletivo Simplificado. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-10/edital58_2016gsseed.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.

PARANÁ. **Edital nº 21/2017 - GS/SEED**. Estabelece instruções destinadas à realização de Processo Seletivo Simplificado. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-10/edital212017gsseed.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.

PARANÁ. **Edital nº 72/2017-GS/SEED**. Estabelece instruções destinadas à realização de Processo Seletivo Simplificado. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/2017/edital722017gsseed.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

PARANÁ. **Edital nº 57/2018 - GS/SEED**. Estabelece instruções destinadas à realização de Processo Seletivo Simplificado. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/2019/edital572018gs_pss2019prof25102018.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.

PARANÁ. **Lei 6174 de 16 de Novembro de 1970**. Estabelece o regime jurídico dos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Paraná. <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=10297>. Acesso em: 16 abr. 2019.

PARANÁ. Lei nº 6.508 de 17 de dezembro de 1973. Institui a categoria de Pessoal Suplementar e dispõe sobre seu regime jurídico. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 13 de dez. 1973. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=localizarAto&codTipoAto=1&nroAto=6508&dataAto=13/12/1973&dataPublicacao=17/12/1973&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PARANÁ. Lei nº 11.970 de 19 de dezembro de 1997. Institui o PARANAEDUCAÇÃO, pessoa jurídica de direito privado, sob a modalidade de serviço social autônomo, na forma que especifica. **Legislação do Estado do**

Paraná, Curitiba, PR, 19 de dez. 1997. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=8825&codItemAto=85577#85577>. Acesso em 16 abr. 2019.

PARANÁ. Lei nº 18.492 de 24 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 24 de jun. 2015. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075>. Acesso em: 29 set. 2019.

PARANÁ. Lei Complementar nº 7 de 22 de dezembro de 1976. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino de 1º. e 2º. graus, de que trata a Lei Federal nº. 5.962, de 11 de agosto de 1971, e dá outras providências. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 22 de dez. 1976. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7682&codItemAto=67757>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PARANÁ. Lei complementar nº 100 de 04 de julho de 2003. Acrescenta e altera os dispositivos que especifica, da Lei Complementar nº 07, de 22/12/76 (Estatuto do Magistério Público de Ensino de 1º e 2º Graus). **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 04 de jul. 2003. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7394&codItemAto=62561#62561>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PARANÁ. Lei complementar nº 103 de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 15 de mar. 2004. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PARANÁ. Lei complementar 106 de 22 de dezembro de 2004 - Altera os dispositivos que especifica, da Lei Complementar nº. 103, de 15 de março de 2004. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 22 de dez. 2004. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7367&codItemAto=62383#62383>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PARANÁ. Lei Complementar nº 108 de 18 de maio de 2005. Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da Administração Direta e Autárquica do Poder Executivo. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 18 de mai. 2005. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7352&indice=1&totalRegistros=2>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PARANÁ. Lei Complementar nº 121 de 29 de agosto de 2007. Dá nova redação aos dispositivos que especifica, da Lei Complementar nº 108/2005. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 29 de ago. 2007. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7248&codItemAto=60510>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PARANÁ. Lei complementar 130 de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 14 de jul. 2010. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&codItemAto=434917#434917>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PARANÁ. Lei complementar 155 de 08 de maio de 2013. Dá nova redação ao caput do art. 31 da Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, conforme especifica e adota outras providências. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 08 de mai. 2013. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=96705&codItemAto=642241#642241>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PARANÁ. Lei Complementar nº 177 de 21 de julho de 2014. Acresce incisos XII e XIII ao art. 208 da Lei nº 6.174, de 16 de novembro de 1970, que estabelece o regime jurídico dos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Paraná, e incisos XIII e XIV ao art. 2º e inciso III ao art. 5º [...]. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 18 de jul. 2014. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=125019&codItemAto=773821#773821>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PARANÁ. Lei Complementar nº 179 de 21 de outubro de 2014. Alteração da Lei Complementar nº 108, de 18 de maio de 2005, que dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da Administração Direta e Autárquica do Poder Executivo. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 21 de out. 2014. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=131330&codItemAto=801893#801893>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PARANÁ. **Resolução 4527/2011**. Fixa número de estudantes para efeito de composição de turmas nas Instituições Escolares. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&codAto=69392>. Acesso em: 10 out. 2019.

PARANÁ. **Resolução 4279/2016**. Divulga tabela de vencimento básico e remuneração. Disponível em: http://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-06/tabelassalariais2016.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

PARANÁ. **Resolução nº 113 de 16 de janeiro de 2017**. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério –QPM, do Quadro Único de Pessoal –QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 16 de jan. 2017. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-11/resolucao1132017gsseed.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

PARANÁ. **Resolução nº 15 de 03 de janeiro de 2018**. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério –QPM, do Quadro Único de Pessoal –QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 03 de jan. 2018. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-11/resolucao152018gsseed.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

PARANÁ. **Resolução nº 4332 de 17 de setembro de 2018**. Dispõe sobre as normas para lotação e Concurso de Remoção dos ocupantes de cargo de Professor do Quadro Próprio do Magistério – QPM e Quadro Único de Pessoal – QUP, da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. **Legislação do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 17 de set. 2018. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=207530&indice=1&totalRegistros=1&dt=26.8.2018.11.37.59.172>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação (SEED). **Divulga informações das escolas estaduais**. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>. Acesso em: 26 dez. 2018.

PARANÁ. Secretaria da Educação (SEED). **Divulga informações sobre os vínculos de professores e especialistas do Estado**. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp>. Acesso em: 26 abr. 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/GRHS/TabelasSalariais2016_QPM.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação (SEED). **Divulga informações sobre os vínculos de professores e especialistas do Estado**. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp>. Acesso em: 26 abr. 2019.

PEREIRA, G. L. **Remuneração e distribuição dos professores da educação básica**: uma análise da rede estadual Goiana. 106 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

QUIBÃO NETO, J. **Docentes não concursados na Rede Estadual de Ensino de São Paulo**: ordenamento jurídico, perfil e remuneração. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Informação e Comunicação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

RAFANHIM, L. **Decisões judiciais e valorização dos profissionais do magistério de Curitiba**. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RICHTER, L. M. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 452 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SARAIVA, A. M. A. **O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social**: condições de trabalho, permanência e desempenho. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDER, G. Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, pp. 113-130, set. 2017.

SIMIELLI, L. E. R. Equidade e oportunidades educacionais: o acesso a professores no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, Estados Unidos. v. 25, n. 46, 2017.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/historico/>. Acesso em: 2 dez. 2012.

SOUZA, Â. R.; GOUVEIA, A. B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica**: a condição decente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 19-41.

SOUZA, A. G.de. **Professor temporário**: situações da docência em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2011/2017). Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUZA, M. N. de. **Condições de trabalho e remuneração docente**: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SOUZA, M. N. **Políticas públicas de educação no Paraná**: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito-território na alocação de docentes como variáveis de análise. 323 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SUPIOT, A. A crise do espírito de serviço público. **Revista da Associação de Docentes da UFRGS**, Porto Alegre, v. 5, n. 7, p. 17- 25, jul. 1995.

TAPOROSKY, B. C. **O controle judicial da qualidade da oferta da educação infantil**: um estudo das ações coletivas nos tribunais de justiça do Brasil (2005-2016). 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

THEODOROSKI, E. de F.; ALVES, T. **Professores temporários no estado do Paraná – Brasil**: perfil e atuação. ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 4, Lisboa, 2020. Atas. Lisboa, 2020, p. 852-861.

TORRES, H. da G. *et al.* Pavez. Educação na periferia de São Paulo: como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L. C. de Q.; KAZTMAN, R. (org). **A cidade contra a escola**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital/FAPERJ/IPPES, 2008.

VENCO, S. Terceirização nos tempos do cólera: o amor do setor público à precariedade. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, nº 3, p. 392 – 407, set. - dez., 2016. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=argumentosproeducacao&page=article&op=view&path5B5D=132>. Acesso em: 20 out. 2019.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

XIMENES, S. B. **Direito à qualidade na educação básica**: teoria e prática. São Paulo: Quartier Latin, 2014b.

XIMENES, S. B. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1027-1051, out./dez. 2014a.

ZUCCARELLI, C.; CID, G. Escolhas familiares e oportunidades educacionais no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q. *et al.* (Org.). **Desigualdades Urbanas Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010, p. 249-276.